

**Міністерство освіти і науки України**

**Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова**

**ГРА ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ:**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

***Підручник***

Київ, Книга-плюс, 2023

**УДК 367.37**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

**Рецензенти:**

**Миронова С.П.**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Романенко О.В.**, доктор психологічних наук, професор кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ;

**Федоренко С.В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

**Тарасун В.В.**

**Гра дошкільника з порушеннями мовлення: теорія і практика.**

Підручник / В.В.Тарасун – К.: ТОВ "Книга-плюс", 2023. - 364 с.

У трьох Частинах підручника (сімох Розділах) висвітлено досягнення науки, перспективи практики і проблеми гри дошкільника з порушеннями мовленнєвого розвитку. Запропоновано впровадження в логопедичну практику інтегрованого (діяльнісного та особистісно зорієнтованого) підходу до подолання порушень усного мовлення дошкільників засобами гри. Представлений підхід сприяє забезпеченню досягнення неперервної наступності процесу трансформації предметно-маніпулятивної діяльності дитини в домовленнєвий і ранній періоди життя на суто ігрову в передшкільний період. Система ігор і комплекси мультимедійного супроводу навчальної дисципліни, представлені в підручнику, розроблені з урахуванням вікових особливостей дітей і структури провідних причин порушень та відхилень їхнього усного мовлення.

Підручник адресується студентам, науковцям, логопедам, корекційним педагогам, спеціальним психологам, які здійснюють корекцію порушень мовлення у дітей раннього і передшкільного віку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Водночас є корисним у підготовці вихователя загальноосвітніх дошкільних закладів до професійної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Підручник може допомогти батькам дітей конструктивно діяти з фахівцями у вирішенні спільних завдань корекції порушень мовленнєвого розвитку дитини засобами гри.

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА:</b> навчальна програма варіативної дисципліни (самостійний вибір ЗВО). «Актуальні проблеми гри дошкільника»; мета, предмет, завдання навчального курсу «Актуальні проблеми гри дошкільника» .....	8
---	---

## ЧАСТИНА I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....	11
--	----

<b>РОЗДІЛ 1. Актуальні проблеми вітчизняної теорії і практики гри дітей з порушеннями мовлення в контексті здобутків світових і європейських вчених в галузі освіти:</b> навчальний курс «Актуальні проблеми гри дошкільника» як корекційно-розвитковий компонент напрямку «Гра дитини» Державного Стандарту дошкільної освіти (за новою редакцією, 2021); ігрова діяльність, гра, структура гри, методи логопедичного впливу на процес гри дитини; компетенція, компетентність, ігрова компетентність (визначення, диференційовані вимоги, умови досягнення) .....	11
---	----

<i>Висновки</i> .....	22
<i>Завдання і запитання</i> .....	23
<i>Література</i> .....	23

<b>РОЗДІЛ 2. Теоретичне підґрунтя фахової підготовки логопеда до застосування засобів гри та ігрових технологій в роботі з дітьми з порушеннями мовлення</b> .....	24
--	----

2.1. Загальні і спеціальні принципи ігрової діяльності дитини дошкільного віку .....	26
2.2. Форми і методи ігрової діяльності дитини .....	36
2.3. Класифікації ігор для дітей дошкільного віку .....	51
2.4. Класифікації комп'ютерних дитячих ігор .....	63
2.5. Способи включення логопеда в процес дитячої гри .....	74

<i>Висновки</i> .....	78
<i>Завдання і запитання</i> .....	78
<i>Література</i> .....	78

## ЧАСТИНА II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ КОРЕКЦІЇ ДОМОВЛЕННЕВОГО, МОВЛЕННЕВОГО І ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ .....	80
--	----

<b>РОЗДІЛ 3. Програма запобігання виникнення і розвитку ранніх ознак домовленнєвих, мовленнєвих і особистісних порушень у дітей переддошкільного віку засобами гри</b> .....	80
Напрям 1 – Стан надання ранньої допомоги дітям переддошкільного віку в Україні: досягнення, проблеми, напрями реалізації .....	80
Напрям 2 – Знання студентом особливостей розвитку домовленнєвої, мовленнєвої і поведінкової сфери дітей раннього віку як підґрунтя для корекції розладів дизонтогенезу їхніх довербальних і вербальних функцій та порушень артикуляційного праксису .....	87
Напрям 3 – Особливості тяжких і нетяжких порушень мовлення у дітей раннього віку .....	95
Напрям 4 – Ігрові засоби формування гностико-праксічних функцій як стимулятора розвитку мозкових механізмів мовлення дітей переддошкільного віку .....	103
Напрям 5 – Особливості процесу інтенсифікації енергетичного потенціалу організму дитини раннього віку засобами гри .....	106
Напрям 6 – Особистісний розвиток дитини раннього віку з порушеннями мовлення засобами предметно-маніпулятивної гри і гри з елементами сюжету .....	111
<i>Висновки</i> .....	116
<i>Завдання і запитання</i> .....	116
<i>Література</i> .....	116

<b>РОЗДІЛ 4. Методична реалізація напрямів корекції дизонтогенезу домовленнєвого і мовленнєвого розвитку та розладів артикуляційного праксису в дітей раннього віку засобами предметно-маніпулятивної гри</b> .....	117
4.1. Корекційно-превентивна допомога дитині раннього віку: особливості організації, етапи, ігрові методики корекції і запобігання виникнення порушень мовлення .....	118
4.2. Корекція розладів артикуляційного праксису і недоліків довербального розвитку дитини раннього віку із застосуванням комплексу предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету .....	121
4.3. Система диференційованих ігрових засобів для стимуляції енергетичних можливостей організму дитини раннього віку як основа запобігання дизонтогенезу домовленнєвого і мовленнєвого розвитку .....	125
4.4. Формування базових аналізаторних функцій і міжаналізаторних взаємодій дитини в процесі предметно-маніпулятивних ігор .....	145
<i>Висновки</i> .....	160
<i>Завдання і запитання</i> .....	160
<i>Література</i> .....	161



<b>РОЗДІЛ 5. Корекція порушень мовлення дитини раннього віку на основі формування структурних складових її самосвідомості засобами предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету</b> .....	161
5.1. Формування в дитини здатності відчувати власне тіло, елементарно орієнтуватися у складових схеми тіла з поступовою їх вербалізацією .....	161
5.2. Розвиток в дитини почуття самоідентичності, знань про своє ім'я, вікові і статеві відмінності та здатності позначати їх доступними мовленнєвими засобами .....	166
5.3. Формування в дитини почуття самоповаги і ціннісного ставлення до себе і позначати їх зрозумілими для неї мовленнєвими засобами.....	170
5.4. Стимулювання в дитини становлення здатності до адекватної самооцінки як умови корекції розвитку розуміння і використання нею відповідних мовленнєвих засобів .....	172
5.5. Формування в дитини здатності до елементарного саморегулювання на основі предметно-маніпулятивних ігор та з елементами сюжетно-рольових ігор .....	175
5.6. Формування в грі процесів асиміляції та егоцентричного мовлення як основи для забезпечення доступної взаємодії дитини з навколишнім середовищем .....	178
<i>Висновки</i> .....	185
<i>Завдання і запитання</i> .....	185
<i>Література</i> .....	185

### ЧАСТИНА III

<b>КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМУ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЯВИЩ ДОВКІЛЛЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧНОЇ І ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ</b> .....	187
---	-----

<b>РОЗДІЛ 6. Система інтегрованого забезпечення процесу корекції розвитку мовлення старших дошкільників засобами сюжетно-дидактичної і дидактичної гри</b> .....	187
Напрямок 1 - Особливості впровадження досягнень українських і міжнародних досліджень з проблеми корекції розвитку мовлення старших дошкільників засобами гри в теорію і практику логопедії .....	191
Напрямок 2 - Специфіка врахування в логопедичній роботі провідного когнітивного стилю старшого дошкільника з тяжкими порушеннями мовлення .....	197
Напрямок 3 - Шляхи удосконалення рівня сформованості гностико-пракисичних функцій засобами гри як основи для корекції порушень мовлення дитини .....	204

Напрям 4 - Забезпеченням оптимізації процесу упровадження в логопедичну практику сюжетно-рольової, сюжетно-дидактичної і дидактичної гри для дошкільників з порушеннями мовлення .....	209
<i>Висновки</i> .....	216
<i>Завдання і запитання</i> .....	218
<i>Література</i> .....	218

**РОЗДІЛ 7. Корекція порушень розвитку лексико-семантичної системи мовлення на основі формування механізму систематизації явищ світу у старших дошкільників засобами гри .....** 219

**7.1. Теоретичні основи корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення у старших дошкільників на засадах формування механізму систематизації явищ світу .....** 219

<i>Висновки</i> .....	228
<i>Завдання і запитання</i> .....	228
<i>Література</i> .....	228

**7.2. Особливості корекції лексико-семантичної сторони мовлення старших дошкільників на основі системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування механізму упорядкування явищ світу:** онтологія як окрема галузь філософії про фундаментальні властивості, форми і способи існування Всесвіту; «систематизація» як механізм руху від загальних суджень про світ до конкретизації уявлень про Всесвіт та його будову; універсальні філософські категорії «простір» і «час», «кількість» і «якість»..... 229

**7.2.1. Корекція порушень лексики на засадах застосування комплексу сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування категорії «простір» і «просторові орієнтації» у дітей:** симптоматика порушень мовленнєвих позначень явищ світу, спричинена недостатньою сформованістю категорії «простору» і «просторових орієнтацій»; комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «простір» і «просторове орієнтування» ..... 231

**7.2.2. Корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «час» і «часові уявлення»:** основні симптоми труднощів формування категорії «час» і «часові уявлення» та засобів її мовленнєвого позначення у дітей з порушеннями мовлення; комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції порушень лексико-семантичної системи мовлення, спричинені несформованістю категорії «час» і «часові уявлення» ..... 244

**7.2.3. Комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «якість» і «якісні зміни»:**

симптоматика порушень мовлення, викликана недостатньою сформованістю категорії «якість» і «якісні зміни»;  
упорядкований комплекс сюжетно-дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «якість» і «якісні зміни» ..... 257

**7.2.4. Сюжетно-дидактичні і дидактичні ігри для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на засадах формування категорії «кількість» і «кількісні зміни»:** основні симптоми порушень лексико-семантичної системи мовлення, спричинені недостатньою сформованістю категорії «кількість» і «кількісні зміни»;

комплекс сюжетно-дидактичних ігор для корекції порушень лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «кількість» і «кількісні зміни» ..... 265

*Висновки* ..... 274

*Завдання і запитання* ..... 275

*Література* ..... 275

**ЗАКЛЮЧЕННЯ** ..... 277

**Додаткові рекомендовані інформаційні джерела** ..... 294

**Додаток А.** Мультимедійний супровід змісту підручника (до Розділів 4, 5) ..... 298

**Додаток В.** Мультимедійний супровід змісту підручника (до Розділу 7) ..... 332

## ПЕРЕДМОВА

- *Навчальна програма варіативної дисципліни (самостійний вибір ЗВО) «Актуальні проблеми гри дошкільника».*
- *Цілі, предмет і завдання навчального курсу «Актуальні проблеми гри дошкільника».*

Проблеми вітчизняної теорії і практики гри дітей з порушеннями мовлення на сьогодні розглядаються в контексті здобутків світових і європейських вчених в галузі освіти. Державним Стандартом дошкільної освіти за нової редакції (2021) визнається, що гра є одним з її основних (інваріантних) напрямів, який забезпечує освітній результат – компетентність (здатність) дитини дошкільного віку в різних видах діяльності. «Ігрова компетентність досягається через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі (Базовий компонент дошкільної освіти)».

В системі спеціальної та інклюзивної дошкільної освіти ігрова діяльність є основою і потужним засобом прямої й опосередкованої корекції розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей з ТПМ. Сформовані ігрові компетентності у взаємозв'язку з іншими видами діяльності створюють базу для поглиблення змісту дошкільної освіти дітей з ТПМ на наступних її рівнях – початковій і середній.

Програма варіативної навчальної дисципліни (самостійний вибір ВНЗ) «Актуальні проблеми гри дошкільника» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр», галузі знань 01 Педагогічна освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія).

*Предмет вивчення навчальної дисципліни* – Формування у студентів системи ігрових компетентностей для забезпечення процесу корекції мовленнєвого розвитку шляхом неперервної наступності процесу трансформації (зміни, перетворення) предметно-маніпулятивної діяльності дитини раннього віку на суто ігрову старшого дошкільника. У даному разі неперервність освіти є також умовою забезпечення наступності у розвитку дитини в дошкільній і початковій шкільній ланках.

*Міждисциплінарні зв'язки:* «Актуальні проблеми гри дошкільника» ґрунтується на класичних та сучасних наукових дослідженнях у галузі ігрової діяльності та є складовою частиною дисциплін циклу професійно-педагогічної підготовки, яка включає навчальні дисципліни, пов'язані з «Педагогікою», «Логопедагогікою», «Загальною психологією», «Логопсихологією», «Нейробиологією», «Нейропсихологією», «Психосоматикою», «Психопатологією», «Соціальною педагогікою».

*Мета курсу* – Формування у студентів комплексу знань і здатностей щодо ігрової діяльності як основи для інтенсифікації процесу корекції розвитку порушень мовлення у дітей в умовах спеціального дошкільного виховання, сім'ї та суспільних інститутів.

*Завдання навчальної дисципліни.*

- Розкрити теоретико-методологічні засади ігрової діяльності дітей дошкільного віку, її види, базові принципи та умови реалізації як компонента освіти у відповідності з віковими та мовленнєвими закономірностями корекції розвитку дитини з ТПМ.
- Схарактеризувати оптимальні психолого-педагогічні умови організації життєдіяльності дошкільника для інтенсифікації процесу трансформації змісту специфічних форм ігрової діяльності дітей раннього, середнього і старшого дошкільного віку з ТПМ та нейротипових дітей.
- Надати студентам знання про систему предметно-маніпулятивних, сюжетно-рольових та сюжетно-дидактичних ігрових методик і технологій для забезпечення формування ігрової компетентності у дітей з ТПМ як умови забезпечення процесу корекції розвитку їхнього мовлення.
- Формувати знання, вміння і здатності коригувати ранні ознаки дизонтогенезу довербальних і вербальних функцій та симптомів порушення артикуляційного праксису у дітей переддошкільного віку з використанням спеціального комплексу ігрових засобів;
- Відпрацювати уміння і навички застосування отриманих теоретичних знань і системи ігрових методик та технологій в процесі підготовки до практичних занять, написання курсових і бакалаврських робіт, складання конспектів занять, бесід з батьками, розробці змісту мультимедійного супроводу логопедичних занять тощо.
- Застосовувати систему ігрових засобів формування механізму систематизації явищ світу як ефективного способу корекції розвитку лексико-семантичної і граматичної будови усного мовлення дітей старшого дошкільного віку.
- Ознайомити студентів з сучасними напрямками розвитку ігрової індустрії та її значенням для корекції розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Отже, *метою* розробки змісту підручника визначено подальше удосконалення шляхів корекції мовленнєво-мисленевого й особистісного розвитку дітей з порушеннями усного мовлення засобами гри. *Спільною, об'єднуючою ціллю* розробки змісту трьох частин (7 Розділів) підручника є забезпечення в ігровій формі реалізації завдань логопедичної роботи на основі залучення матеріалів освітніх напрямів та завдань, визначених Державним стандартом дошкільної освіти України (нова редакція, 2021) і Програмами для спеціальних дошкільних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Змістом підручника визначено, що мовний і мовленнєвий напрями є основними і означають безпосередній предмет логопедичного заняття, його структуру і супроводжуються вимогами до рівня мовленнєвої і мовної компетентності дитини переддошкільного та передшкільного віку. Визначено

ще два інші напрями – діяльнісний (в даному випадку – ігровий) та особистісно зорієнтований (в термінах психолога Олпорта<sup>1</sup>, пропріотичний). Ці два напрями є засобом досягнення основної мети – всебічної корекції розвитку дитини з порушеннями мовлення в спеціальному дошкільному закладі. Система корекційно-превентивних і корекційно-розвивальних завдань, представлена в підручнику, розроблена з урахуванням вікових і психофізичних особливостей дітей та структури провідних причин порушень і відхилень їхнього усного мовлення. Включення у зміст логопедичних занять відповідних ігрових методик передбачає можливість їхньої модифікації, адаптації або виключення залежно від паспортного і діагностованого психологічного віку дитини та структури її мовленнєвого порушення.

Розкриємо зміст трьох частин підручника та їхніх розділів і підрозділів.

---

<sup>1</sup> **Гордон Віллард Олпорт** (англ. *Gordon Willard Allport*;) - американський психолог, розробник теорії рис особистості. У 1920—1940-і роки американську психологію можна було розділити на три табори. У наукових дослідженнях поведінки людини домінував біхевіоризм в різних версіях. **Біхевіоризм**, бігевіорізм (англ. behaviorism, behaviourism [bɪˈheɪvjərɪz(ə)m] від англ. Behavior, «поведінка») – це один з напрямів психології, що пояснює поведінку людей (чи тварин) механічними, рефлексивними актами у відповідь на зовнішні подразники. Біхевіоризм був найпоширенішою течією у психологічній науці 20 ст. У цей же час вся область внутрішнього світу людини була домівкою психоаналізу. **Психоаналіз** (назва утворена від двох грецьких слів: «душа» та «розкладання, розчленування») – один з впливових напрямків в психології, який зосереджений на вивченні несвідомого та його впливів на свідомість і поведінку людини. Основоположником психоаналізу вважається З.Фройд. У психоаналізі головним механізмом поведінки та психічної активності розглядаються глибинні, неусвідомлені структури психіки та пов'язані з ними інстинктивні потяги, які прагнуть до розрядження і являються основним джерелом психологічної енергії (лібідо). Однак, були незалежні від цих таборів дослідники, які в основному йшли від практичного завдання виміру психічних явищ — інтелекту, рис особистості, мотивації. Таким був Г.Олпорт, який у своїх роботах був еклетик і систематизатор, тобто використовував ідеї всіх цих напрямків.

## ЧАСТИНА І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

#### РОЗДІЛ 1 Актуальні проблеми теорії і практики гри дітей з порушеннями мовлення

У Розділі 1 розглядаються, аналізуються й узагальнюються такі питання:

- Актуальні проблеми спеціальної дошкільної освіти в контексті наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних вчених в галузі загальної і спеціальної освіти.
- Сутність понять «Державний стандарт дошкільної освіти», «змістове наповнення Стандарту»; «психологічний вік», «компетентність», «ігрова компетентність», «комп'ютерна грамота»,
- Навчальний курс «Актуальні проблеми гри дошкільника» як корекційно-розвитковий компонент напрямку «Гра дитини» Державного Стандарту дошкільної освіти (за новою редакцією, 2021).
- Теоретико-методичні засади навчальної дисципліни «Актуальні проблеми гри дошкільника»: мета, основні завдання, педагогічні умови і методи вирішення завдань.
- Ігрова діяльність, гра, структура гри, методи впливу на процес гри.
- Компетенція, компетентність, ігрова компетентність: визначення, мета, показники, диференційовані вимоги, значення.

Дошкільна освіта – невід’ємний складник та перший (нульовий) рівень Національної рамки кваліфікацій у системі освіти, стартова платформа особистісного розвитку дитини. Серед головних напрямів, як зараз говорять, головних загальноосвітніх трендів освіти на 2022 рік визначено онлайн-навчання, проєктне навчання та навчання протягом життя, а також віртуальна та доповнена реальність у навчальному процесі і збільшення попиту на масові відкриті онлайн-курси. А ще у світі говорять про важливість ментального здоров'я педагогів та дітей, тобто про спосіб мислення.

Актуальні проблеми теорії і практики дошкільної освіти регулярно знаходяться в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців і практиків. Нещодавно завершилася найбільша в Європі щорічна освітня конференція *EdCrunch Glocal «Проектування нового освітнього досвіду»*<sup>2</sup>, присвячена новим технологіям освіти. Передовим досвідом в галузі освіти поділилися понад 400 спікерів, які обговорили питання впливу нових технологій і досягнень науки в галузі навчання на майбутнє сфери освіти. В роботі конференції в режимі он-лайн взяли участь понад 20 000 представників освіти і науки з 25 країн світу.

У підсумку визнано, що головними технологічними трендами переважного руху, які, впливаючи на різні рівні системи освіти, змінять

---

<sup>2</sup> EdCrunch Glocal «Проектування нового освітнього досвіду»(<https://edcrunch.online/>)

майбутнє освіти, стане, перш за все, а) штучний інтелект, б) м'які навички<sup>3</sup>, які формально не пов'язані з освітніми технологіями, але задають вектор їх розвитку; в) стрімкий розвиток технологій, пов'язаних з використанням функції голосового пошуку (так званої «голосової» екосистеми<sup>4</sup>), яка, як передбачається, потужно змінить звичні освітні процеси найближчим часом. Щодо останнього технологічного тренду, то визнано, що користувач (педагог, студент, школяр, дошкільник) зможе з різними уточненнями повідомляти своєму мобільному пристрою (смартфону та планшету з віртуальними помічниками), який навчальний чи ігровий матеріал йому потрібен, і той відшукуватиме його в мережі.

Узагальнюючи результати досліджень доповідачів-учасників конференції, зазначимо, що на найближчі роки виділено *три головні тренди, три переважаючі напрями освіти*. Це, по-перше, *персоналізація як новий освітній напрямок*, що виник в зв'язку з розвитком інтерактивних технологій. Тобто, це напрям, який сприяє пристосуванню, акомодатії освіти до сильних сторін, потреб та інтересів кожної дитини, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу. Другий напрям – це інтенсивний *розвиток технологій віртуальної і доповненої реальності (VR та AR)*. І третій напрям – *зниження цифрової нерівності в суспільстві*, де існують соціальні групи, діти яких не мають доступ до сучасних цифрових технологій комунікації. При цьому водночас відзначено, що все більше людей різного віку починають використовувати технології у пересічному житті і довіряти онлайн-освіті.

Аналіз результатів конференцій, присвячених проблемам освіти і проведених в 2021-2022 роках в різних країнах світу, показує, що конференції, зокрема конференція EdCrunch, всебічно охопили всі рівні освіти – дошкільний, шкільний, вищий, корпоративний, а також напрям стартапів<sup>5</sup>. У *блоці дошкільної освіти* вченими з різних країн розглядалися теми, пов'язані з розробкою: а) базових принципів виховання і розвитку дітей дошкільного віку

---

<sup>3</sup> М'які навички (soft skills), комплекс неспеціалізованих, над професійних, гнучких навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою діяльності.

<sup>4</sup> Екосистема (від грец. *οἶκος* - житло, місцеперебування і грец. *συστήμα* - система) – це сукупність живих організмів (біоценоз), які пристосувалися до спільного проживання в певному середовищі існування (біотопі), утворюючи з ним єдине ціле. Як приклад, розумний будинок, в якому домашня автоматизація – це екосистема, яка зв'язує окремі пристрої в єдине ціле і максимально спрощує процеси управління і контролю. <https://uk.wikipedia.org/wiki/https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0>

<sup>5</sup> Стартап, стартап-компанія — нещодавно створена компанія, яка почала виходити на ринок і буде свій бізнес на основі інновацій або інноваційних освітніх технологій, в тому числі ігрових.



за доби гаджетів<sup>6</sup>; б) розробкою передових методик для розвитку дітей раннього віку; в) розробкою методик управління цифровими технологіями.

Поміж цих тем *розглядалися питання*, як: а) створити правильний дитячий анімаційний контент<sup>7</sup>, програми, платформи, не виходячи за межі дозволеного; б) вибрати методику розвитку, особливо, для дітей раннього дошкільного віку; в) допомогти дітям не втратити себе в діджитал-світі<sup>8</sup> та безпечно використовувати цифрове середовище; г) пристосувати цифрові технології та перетворити гаджети на пришвидшувач, акселератор дитячих здібностей.

У контексті розробки навчальної програми «Актуальні проблеми гри дітей» і цього підручника серед тем конференції особливий науково-практичний інтерес викликають матеріали *дискусії «Гратися не можна вчитися»*. Це матеріал на кшталт поширеного крилатого виразу для опису двох взаємовиключних можливостей – «Стратити не можна помилювати», вирішуючи при цьому, де ставити кому. Прихильники використання в навчанні ігрових методів підкреслюють, що завжди потрібно пояснювати дітям, як і чому гра узгоджується із загальним контекстом заняття. Тобто, в даному разі ігрові методи розглядаються як невід’ємна складова освітнього процесу, а гра як солодка приправа до важкої праці в навчанні. Інші вчені, навпаки, розглядають навчання як невід’ємну складову гри, наполягаючи на тому, що за ігровою формою навчання, зокрема едьютейментом<sup>9</sup> і гейміфікацією<sup>10</sup> – майбутнє, причому на всіх рівнях освіти, починаючи з дошкільного<sup>11</sup>.

Врахування наукових здобутків вчених зарубіжних країн в галузі освіти є важливим і необхідним, оскільки в *Базовому компоненті дошкільної освіти України (державному Стандарті дошкільної освіти)* зазначена вимога щодо відповідності досягнень обов’язкових компетентностей та результатів освіти

---

<sup>6</sup> Гаджет, як правило, цікава технічна новинка у вигляді електронного пристрою, або іншого засобу, що поєднує в собі високі технології і цілком реальне застосування.

<sup>7</sup> Контент - інформаційні матеріали та файли для завантаження, розміщені на сайті.

<sup>8</sup> Діджитал (від англ. digital — «пальцевий, цифровий») - сучасне міжнародне науково-технічне поняття, яке в українській мові має близькі, але різні значення: дискретний, цифровий, електронний.

<sup>9</sup> Едьютеймент - гібридне поняття англійського походження (edutainment), яке отримано за допомогою злиття двох англ. слів: «education» – навчання і «entertainment» – розвага. У дослівному перекладі цей термін означає «навчання розвагою»

<sup>10</sup> Гейміфікація або ігрофікація – використання окремих елементів ігор у неігрових практиках.

<sup>11</sup> Грудок-Костюшко М.О. До проблеми імплементації сучасних європейських комунікативних технологій у систему загальноосвітньої школи України [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3\\_2009/](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3_2009/).

Пермінова Л.А. Використання ігрової технології у навчанні майбутніх педагогів <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/visn/n8.pdf#page>.

Дженніфер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз, Ханне Дженсен, Клер Лю, Дейв Ніл, Кеті Хірш-Пасек, С. Ліннет Соліс та Девід Вайтбрейд. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів <https://www.legofoundation.com/media/>

дитини дошкільного віку (6 /7) років) міжнародним стандартам якості освіти і умовам, за яких вони можуть бути досягнуті. (Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти Державного стандарту дошкільної освіти; *Нова редакція*. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 12 січня 2021 року, № 33). Стандарт репрезентує взаємозв'язок між цінностями дошкільної освіти, змістовими освітніми напрямами, процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що *забезпечує освітній результат – компетентність дитини старшого дошкільного віку*. Ігрова компетентність дитини як одна з ключових для дошкільної освіти має продовження в освітньому процесі початкової школи та впродовж всього життя людини.

Таким чином, Стандартом передбачено, що процес оновлення освітніх систем в Україні на сьогодні реалізується в контексті світової та європейської компетентнісної парадигми (ідеї, задуму), яка спрямовує педагогів на впровадження у педагогічну практику *цілісного підходу до розвитку особистості дитини*. Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складниками цього процесу. Тому *такий підхід є закономірним для його впровадження в роботу з дітьми з порушеннями мовлення*. Разом з тим, зміст даного процесу в роботі з цією категорією дітей повинен мати особливе значення, а саме: *значення корекційно-розвивального і корекційно-превентивного складника Стандарту з врахуванням здобутків сучасних суміжних наук*. Саме тому навчальний курс «Актуальні проблеми гри дитини з порушеннями мовлення» значною мірою розглядається як корекційно-розвитковий компонент до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти цієї категорії дітей.

Водночас необхідно максимально враховувати результати вітчизняних і зарубіжних досліджень у різних галузях науки про те, що *найближчі 15-20 років будуть епохою докорінних найрадикальніших змін* з моменту, коли почали створюватися і розвиватися національні освітні системи. І ці зміни необхідно якомога повніше використати в розробках навчальних програм, зокрема в програмі «Актуальні проблеми гри дошкільника». Важливо при цьому враховувати, що *основним осередком, джерелом таких змін* будуть не психологічні і педагогічні науки, не система освіти, як це є на сьогодні і як це було завжди в минулому, а суміжні галузі – інформаційні технології, нейронауки, медицина і фінанси.

Разом з тим, при розробках, організації і проведенні ігор логопед має враховувати, що вже на сьогодні він має справу з новим мозком дітей, які народилися після 2010 року, тобто народилися в іншу технічну епоху. *Покоління Альфа* вже народжується, як зараз прийнято говорити, «з планшетом в руках» і, ще не маючи достатнього рівня розвитку мовлення,

проте вже вміє включати батьківський гаджет і самостійно встановлювати ігри через Play Market або AppStore. Приблизно в 2-3 роки дехто з малюків вже активно грають в ігри на смартфонах і планшетах. Фактично Альфа є іншим поколінням і до того ж, як зазначають вчені, першим поколінням дітей, яких не били паском<sup>12</sup>.

Водночас завтрашній світ є не тільки величезною можливістю для дітей, але й значним викликом. Як заявлено науковими співробітниками Гарвардського, Кембриджського, Пенсільванського, Темпльського та інших університетів США, в книзі «Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів», «...взаємопов'язана та динамічна реальність означає, що діти зіткнуться з неперервною перекваліфікацією та потребою навчатися впродовж усього життя. Багато дітей також зазнають численних труднощів, як-от стрес, бідність та конфлікти. Їм потрібні позитивні враження та вміння справлятися зі стресами та труднощами, щоб протистояти негативним чинникам у своєму житті. Заохочення дітей до навчання, розвиток їхніх умінь уявляти собі альтернативи та поєднувати їх з навколишнім середовищем у позитивний та продуктивний спосіб, є надзвичайно необхідним. Багато дітей також зазнають численних труднощів, як-от стрес, бідність та конфлікти.»<sup>13</sup>

Необхідність здійснення радикальних змін в освіті України потребуватиме подальших розробок нових вітчизняних моделей спеціальної та інклюзивної освіти, в тому числі розробок і створення *нових моделей такого її важливого освітнього напрямку, як ігрова діяльність дітей з порушеннями мовлення, максимально не повторюючи при цьому систему корекційно-розвиткових ігор, представлених в теорії і практиці логопедії.* Тому, як наслідок, під впливом процесу глобалізації та інтеграції здобутків світової науки серед інших базових аспектів необхідним залишається завдання більш широкого використання наукових знань зарубіжних держав як результат їхнього подальшого розповсюдження і взаємопроникнення. Глобальна освіта,

---

<sup>12</sup> За старих часів методи виховання підростаючого покоління, завдяки яким вчителі та батьки контролюють успішність та поведінку дітей та підлітків, були інші. У школах тих часів за порушення було заведено карати. Це вважалося нормою та не викликало скарг з боку школярів та нарікань з боку батьків. Покаранням служило звичайне прочуханка. Екзекуції могли проводитися у певні дні або навіть щотижня. А для того, щоб "урок" залишився в пам'яті покараного надовго, застосовували навіть соляний розчин, в якому попередньо вимочувалися різки. Причому іноді було зовсім необов'язково завинити. Покарання могло бути просто авансом за якісь вчинки в майбутньому. Найчастіше вчителі настільки старанно «виховували» учнів, що сліди від паса або різок залишалися на певних місцях школярів аж до початку наступного місяця. З'явився навіть вираз «всіпати по перше число», тобто покарати так, щоб сліди від покарання залишилися до першого числа наступного місяця.

<sup>13</sup> Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). Learning through play: a review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation, DK. paper). The LEGO Foundation, DK. <https://www.legofoundation.com/media/>

поєднуючи важливі освітні ініціативи, методи і методики, надасть, таким чином, прерогативу глобальному доступу до навчання, починаючи з дошкільного рівня і закінчуючи університетським.

Важливо при цьому знати і враховувати *настановчий документ UNESCO*, Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури, в якому визначено ключові аспекти глобалізації, що безпосередньо впливають на формування освіти та її міжнародний характер. До таких аспектів віднесено: а) зростаюче значення для суспільства знань економіки; б) зростаюча роль ринку і ринкової економіки; врахування нових торговельних угод, які охоплюють зокрема торгівлю освітніми послугами; в) обізнаність у нововведеннях в галузі інформаційно-комунікаційних технологій<sup>14</sup>.

Процес оновлення світових і європейських освітніх систем на сьогодні інтенсивно реалізується. І загальним є те, що цей процес реалізується в контексті *компетентнісної парадигми*. Саме вона спрямовує педагогів на впровадження у педагогічну практику *цілісного підходу до розвитку особистості дитини*.

Компетентнісний підхід в освіті, його визнання, удосконалення і наповнення змістом проходило декілька етапів. *I-й етап* (1960 – 1970 р.р), коли в психолого-педагогічній теорії відбулося розмежування понять компетенція (знання) і компетентність (здатність, спроможність, здібність) застосувати їх. *II-й етап* (1970-1990) – компетенція і компетентність використовувалися як критерій професіоналізму, як критерій освіченості в певному виді діяльності і здатності дитини чи дорослого її виконувати. *III-й етап* (1990 і наш час) – інтенсивне і широке використання компетентнісного підходу в теорії і практиці освіти у взаємозв'язку з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами в освіті. Визнається, що на сьогодні компетентнісний підхід потребує трансформації, перетворення змісту освіти, перетворення його з моделі, яка об'єктивно існує для всіх, в модель суб'єктивну, для однієї, конкретної особистості дитини, в надбання, що їх можна виміряти й оцінити.

До змісту і значення компетентнісного підходу будемо ще повертатися більш повно, але нараз уточнимо значення важливих термінів – *компетенція, компетентність, ігрова компетентність дитини, ігрова компетентність логопеда*.

*Компетенція* (лат., відповідаю, підходжу) – обізнаність, знання, уміння, навички, досвід в певній галузі. Тобто, компетенція – це наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки дошкільника (учня,

---

<sup>14</sup> Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2004. С. 191-209. [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://unesdoc.unesco.org/>

студента), яка є необхідною для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. В даному разі щодо дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення – в її провідній ігровій діяльності. *Ігрова компетенція*<sup>15</sup> дошкільника включає такі компоненти: обізнаність із різними видами іграшок; здатність їх використовувати в самостійних іграх; організовувати різні види ігор (рухливі, народні, ігри з правилами, сюжетно-рольові тощо) відповідно до їх структури (уявлювана ігрова ситуація, ігрова роль, ігрові правила); реалізовувати власні ігрові задуми; дотримуватись ігрового партнерства та рольових способів поведінки, норм та етикету спілкування у процесі гри

*Компетентність* – це здатності, можливості, здібності дитини. Компетентність – це оволодіння і володіння відповідною компетенцією, що водночас включає особистісне ставлення до предмета діяльності. Отже, узагальнюючи, зазначимо: компетентність – це особистісна якість (сукупність якостей), що вже сформована, «динамічна комбінація способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити освітню або професійну діяльність»<sup>16</sup>.

*Компетентнісний підхід в навчанні студента-логопеда* – це спрямованість освітнього процесу на досягнення студентом інтегральних результатів у навчанні, тобто загальних (базових, ключових) і спеціальних (предметних) компетентностей. Компетентнісний підхід в освітньому процесі, в кінцевому результаті, означає здатність логопеда забезпечити формування у дитини дошкільного віку здібності, здатності успішно соціалізуватися.

*Ігрова компетенція логопеда* включає сформованість варіантів позиції педагога стосовно дитячої гри (нейтральна, директивна, підтримуюча); здатність грати (емоційність, артистизм); досягати корекційну спрямованість освітнього процесу і задавати зону найближчого розвитку дитини за допомогою гри; тактовність, чуйність до партнера в дитячій грі, комунікативні здібності. Водночас, формуючи, розвиваючи і використовуючи ігрову діяльність, логопеду необхідно добре знати показники сформованості ігрової компетенції й ігрової компетентності дітей з нейротиповим розвитком<sup>17</sup>. Це дасть змогу логопеду, порівнюючи ці показники з даними, отриманими в результаті вивчення дитини з порушеннями мовлення, визначити стан сформованості її *компетентносної системи*.

---

<sup>15</sup> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocchnij.pdf>

<sup>16</sup> Постанова КМУ від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»

<sup>17</sup> Показники сформованості ігрової компетенції й ігрової компетентності дітей з нейротиповим розвитком будуть представлені в наступних модулях підручника

*Ігрова компетентність дошкільника* за Державним стандартом дошкільної освіти (2021) – це здатність дитини до вільної, емоційної, спонтанної активності з власної ініціативи. Ця мета досягається через розвиток в дитини прагнення до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі. Ігрова компетентність за Державним стандартом дошкільної освіти (освітня лінія «Гра дитини») – це можливість застосування дитиною наявних знань і освоєння нових знань через її прагнення до участі в житті дорослих. Реалізація цього прагнення досягається в ігрових та рольових діях дитини. *Основними структурними складовими ігрової компетентності* дитини є здатність до:

- розширення досвіду, завдяки якому дитина розв'язує власні проблеми, що виникли;
- застосування знань та умінь у типових і нових ігрових ситуаціях;
- можливості діяти в процесі гри гнучко, адекватно та ефективно;
- усвідомленого прийняття рішення в ігровій ситуації;
- досягнення успіху у різних видах ігрової діяльності тощо.

Отже, ігрова компетентність дитини з ТПМ – це максимально можлива реалізація її потенцій в застосуванні наявних і засвоєнні нових знань та особистісного розвитку.

За визначенням Державного Стандарту дошкільної освіти компетентності формуються у дитини дошкільного віку в різних видах діяльності за сімома основними обов'язковими (інваріантними) освітніми напрямками: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва». Ці освітні напрями мають продовження в початковій школі через освітні галузі: «Мовно-літературна» «Математична» «Природнича» «Технологічна» «Інформативна» «Соціальна» «Здоров'язбережувальна» «Громадянська» «Історична» «Мистецька» та «Фізкультурна».

Реформування змісту та гуманізація цілей загальної, спеціальної та інклюзивної дошкільної освіти України є складниками процесу оновлення світових і європейських освітніх систем. Тому компетентнісний підхід є закономірним для впровадження в роботу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Компетентнісний підхід, реалізований в новій редакції Базового компонента дошкільної освіти України 2021 року, значною мірою відповідає компетентносній парадигмі світових освітніх систем.

Отже, зазначимо, що *Базовий компонент дошкільної освіти* – це *сучасний Стандарт освіти*, тобто державний документ, що значною мірою визначає вимоги до основних компетентностей та результатів освіти, розвитку

і соціалізації дитини дошкільного віку з порушенням мовлення. При цьому враховується паспортний і психологічний вік дитини та особливості структури її порушення. Окрім того, враховується загальний обсяг навантаження здобувачів дошкільної освіти та інші складники, передбачені спеціальними законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та нормативно-правовими актами стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Тому в навчальному курсі «Актуальні проблеми гри дошкільника» відображено уніфіковані (стандартні, однакові) вимоги до освітнього напрямку дошкільної освіти дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Тобто, вимоги навчальної дисципліни зведені до єдиних вимог з Державним стандартом в розділі «Мовлення» з урахуванням структури мовленнєвого порушення і вікових особливостей дитини дошкільного віку.

*При такому підході головне – мати на увазі, що логопеду дошкільного закладу для дітей з порушеннями мовлення різної форми власності (і надалі вчителю-логопеду початкових класів в умовах інклюзивної освіти) необхідно забезпечувати, в першу чергу, виконання програми логопедичної роботи. Разом з тим, забезпечувати особливим чином – достачати так, щоб діяльність логопеда (загалом як і вся система спеціальної освіти дитсадка) не тільки безпосередньо, а й опосередковано сприяла інтенсифікації процесу корекції розвитку мовлення дітей з порушеннями мовлення. Для цього логопеду доцільно бути добре обізнаним зі змістом освітніх ліній програми, за якою працює конкретний спеціальний чи інклюзивний, державний чи приватний освітній заклад, де виховуються діти з порушеннями мовлення. Таке знання сприятиме урізноманітненню відбору і розробці комплексів ігрових методик і технологій для формування і розвитку мовленнєвих компетентностей у дітей дошкільного віку за різними освітніми лініями (напрямами) Базового компоненту. Проте задіяти знання з різних освітніх напрямів таким чином, щоб в результаті цей підхід загалом сприяв оптимізації корекційно-спрямованій логопедичній роботі. Тобто, логопед має добре знати не тільки програму логопедичної роботи, а й зміст освітньої програми, за яким працює конкретний дошкільний заклад для дітей з порушеннями мовлення. Тоді в логопедичній роботі, формуючи, розробляючи комплекси корекційно-розвиткових завдань, логопед зможе використати всі освітні лінії, представлені в Державному стандарті дошкільної освіти. Такий підхід унеможливить без кінця переписувати комплекси логопедичних завдань, використовуючи вправи, прийоми і завдання з різних підручників Логопедії.*

Актуальним при цьому є те, що в новій редакції Стандарту дошкільної освіти (2021) блок «Гра дитини» виділено окремо, а не включено, як раніше, в освітній напрям «Діяльність дитини». Таким рішенням підкреслено



*самодостатність ігрової діяльності дитини.* Водночас, і це важливо: при розробці різних видів завдань для ігрової діяльності дітей з особливостями в мовленнєвому розвитку матеріалами для реалізації освітнього напрямку «Гра дитини» можуть бути визначені розробки усіх освітніх напрямків Базового компоненту.

*Наведемо, як приклад,* використання в логопедичній роботі такого важливого напрямку Стандарту освіти, як «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Цей освітній напрям забезпечує формування предметно-практичної, *технологічної компетентності дошкільника.* Це передбачає можливість на логопедичних заняттях засобами гри реалізовувати творчі задуми дитини у процесі виконання конструктивних, технічно-творчих завдань, з моделювання. Результатом сформованої, таким чином, предметно-практичної, технологічної компетентності будуть предметно-практичні та технологічні дії дитини з ТПМ в самостійній і спільній з однолітками діяльності. Водночас у дитини формуватиметься ціннісне ставлення і бажання до відтворення різних об'єктів навколишнього світу різними способами (конструювання, моделювання), засобами (різні види конструкторів), природним і штучним матеріалом та інструментами; емоційно реагувати на процес та результат власної і колективної предметно-практичної діяльності. Це, так званий, бріколаж (від фран. майструвати), тобто процес створення чогось із вже існуючих засобів і результат такої діяльності.

*Сформовані знання і навички про предмети та їхні властивості становлять потужне підґрунтя для формування і корекції розвитку пасивного й активного словника і граматики усного мовлення дитини.* Зокрема, це обізнаність з матеріалами, з яких виготовляють речі (пластик, папір, метал, тканина, гума, глина тощо); уявлення про способи виготовлення предметів довкілля (пошив, вирізання, видування тощо. Оволодіння в ігровій формі такими навичками предметно-практичної діяльності, як: паперопластика, з природного конструювання (з будівельного матеріалу, з паперу, з деталей конструкторів тощо); наочне моделювання конструкцій, моделей, наприклад, часу: ранок-день-вечір-ніч, пів року: зима-весна-літо-осінь тощо, проектування, технічної творчості (створення конструкцій, споруд, технічних елементів). Всі ці види діяльності сприятимуть формуванню в дитини вміння за допомогою зовнішнього і внутрішнього мовлення визначати мету завдання, прогнозувати кінцевий результат його виконання, планувати послідовність дій, узгоджувати власні дії з діями партнерів по грі. Водночас виокремлювати потрібну інформацію про об'єкти довкілля з малюнку, плану, моделі, схеми, порівнювати різні моделі одного й того ж об'єкта і позначати їх відповідними мовленнєвими засобами.



Результатом розвитку сенсорно-пізнавальної, як і логіко-математичної та дослідницької компетентності в процесі ігрової діяльності, є формування вміння дитини використовувати власну сенсорну систему. Набуті дошкільником з ТПМ уміння і навички (аналізу, порівняння, узагальнення, здійснення самоконтролю) і *пізнавальний досвід стає основою для корекції розвитку різних видів її мисленнєво-мовленнєвої діяльності*. Сформовані у грі, наприклад, уявлення про такі основні математичні поняття, як: «число», «величина», «форма», «простір», «час» сприятимуть здійсненню корекції розвитку складових лексики дитини. Як наслідок, дитина з порушенням мовлення успішніше засвоюватиме назви еталонів площинних та об'ємних геометричних форм, просторових напрямів, одиниць вимірювання часу, параметри величин, усвідомлюватиме зв'язки між кількісними, порядковими числівниками, просторовими, часовими поняттями, виявлятиме в досліджуваних предметах спільне і відмінне, здійснюватиме серіацію, елементарне кодування властивостей та якостей предметів, об'єктів за допомогою символічних ігрових позначень; використовуватиме засвоєну термінологію у різних видах власного мовлення.

Важливою для процесу формування сенсорно-пізнавального простору, предметно-практичних дій дитини є підтримка дорослого з близького і далекого оточення дитини з порушеннями мовлення, яка відбувається за допомогою мовленнєвих та інтелектуальних ігор (лабіринти, конструктори, кубики, мозаїки, ЛЕГО), книжок пізнавального змісту.

Отже, як показує здійснений аналіз, цілеспрямоване використання змісту основних освітніх напрямів Базисного компоненту із застосуванням системи ігрових завдань є потужним підґрунтям і дієвим засобом корекції розвитку різних видів усного мовлення дошкільників.

*Другим важливим критерієм структурування матеріалів навчального курсу «Актуальні проблеми гри дошкільника» (поряд з урахуванням можливості використання змісту освітніх ліній Базового компонента) визначено урахування психологічного віку дитини з порушеннями мовлення.* В даному випадку психологічний вік розглядається як інтегрована характеристика різних видів ігрової діяльності дитини. Такий підхід пов'язаний з тим, що, як відомо, *паспортний вік* не є критерієм визначення реального рівня психофізичного розвитку дитини, оскільки дошкільники одного паспортного віку значно різняться між собою. Тому всередині психологічного віку по освітній лінії «Гра дитини» нами виокремлено особливості дітей раннього, молодшого, середнього і старшого дошкільного віку з *порушеннями мовлення*. Такий підхід дозволяє значною мірою забезпечити інтенсивність у зміні форм і етапів ігрової діяльності

дошкільника. Водночас діяльність логопеда спрямовується на досягнення переходу дошкільника з порушеннями мовлення від регуляції його поведінки дорослим до саморегуляції.

*І головне: застосування такого підходу забезпечує ритмічність етапів процесу трансформації (перетворення) вимог до змісту ігрової діяльності дитини з порушеннями мовлення. Тобто, до явища, що розвивається в дитини в одному напрямі, від народження до шести (семи) років життя<sup>18</sup>. Це дає змогу перейти від предметно-маніпулятивної гри дитини раннього віку до ігрової сюжетно-рольової, сюжетно-дидактичної і дидактичної гри дитини середнього і старшого віку.*

Отже, **метою курсу** «Актуальні проблеми гри дошкільника» визначено формування професійної ігрової компетентності майбутніх фахівців-логопедів в галузі спеціальної дошкільної освіти. Ігрова компетентність майбутніх логопедів ґрунтується на опрацюванні теоретико-методичних основ ігрової діяльності дітей дошкільного віку в умовах суспільного дошкільного виховання та сім'ї та вивченні причин і структури їхніх порушень мовлення.

**Узагальнюючи**, конкретизуємо завдання й умови вирішення завдань навчальної дисципліни «Актуальні проблеми гри дошкільника».

Завдання навчального курсу:

*теоретичні*: формування і систематизація знань і умінь студентів про гейміфікацію як сучасний напрям вітчизняної освіти і про сучасні види геймотехнології; формування ігрової компетентності у студентів-логопедів;

*методичні* – оволодіння студентами основними видами ігрової діяльності (геймотехнологій) та методиками корекційно спрямованого педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з ТПМ дошкільного віку;

*практичні* – формування умінь доцільно використовувати методи і прийоми організації ігрової діяльності в освітньому просторі спеціального та інклюзивного дошкільного закладу.

---

<sup>18</sup> У віковій і педагогічній психології використовують таку періодизацію вікового розвитку дітей:

- Пренатальний період - від зачаття до пологів.
- Натальний період - пологи.
- Період новонародженості - від народження до 2 місяців.
- Вік немовляти - від 2 місяців до 1 року.
- Ранній дитячий вік - від 1 до 3 років.
- Дошкільний вік - від 3 до 6/7 років. Його поділяють на:
  - молодший дошкільний вік - 4-й рік;
  - середній дошкільний вік - 5-й рік;
  - старший дошкільний вік - 6/7-й рік.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти-логопеди повинні:

▪ *Знати*: складові ігрової діяльності (мотиви гри, сюжет, зміст гри, роль, ігрові дії, ігрове вживання предметів); принципи, методи гри, категоріально-понятійний апарат; сучасну термінологію, тобто сутність термінологічного словосполучення «ігрова діяльність» та «геймотехнологічна діяльність»; знати види сучасних геймотехнологій (веб-квест, гейміфікація, хмарні технології, комп'ютерні ігри тощо); традиційні і сучасні класифікації ігор. *Базуючись на цих знаннях і навичках, логопед зможе інтенсифікувати процес корекції розвитку мовлення шляхом застосування диференційованого супроводу гри дітей з особливостями мовленнєвого розвитку віку немовляти, раннього і дошкільного віку.*

▪ *Бути здатними*: використовувати традиційні і сучасні педагогічні методи і прийоми, які сприяють засвоєнню знань з теорії і методики ігрової діяльності дітей дошкільного віку; здійснювати мобілізацію всіх структурних компонентів гри для досягнення позитивного корекційно спрямованого логопедичного результату; забезпечувати розвивально-виховне ігрове середовище у дошкільному навчальному закладі; будувати процес ігрової діяльності на рівнях «логопед – дитина», «логопед – батьки – дитина», «логопед – вихователь».

#### *Запитання і завдання до Розділу I:*

- 1. Схарактеризуйте три головні тренди, три переважаючі напрями освіти на найближчі роки.*
- 2. Які питання у блоці дошкільної освіти розглядаються сучасними вченими з різних країн?*
- 3. У чому полягає сутність дискусії «Гратися не можна вчитися»?*
- 4. В контексті якої світової та європейської парадигми (підходу) відбувається процес впровадження в логопедичну практику цілісного підходу до корекції розвитку особистості дитини з порушенням мовлення?*
- 5. Розкрийте зміст понять: компетенція, компетентність,*
- 6. Розкрийте зміст понять: ігрова компетентність дитини, ігрова компетентність логопеда.*
- 7. Діти якого покоління народилися в іншу технічну епоху і як це впливає на їхню гру?*
- 8. З якими викликами завтрашнього світу зустрінуться діти?*
- 9. Які ключові аспекти глобалізації, що безпосередньо впливають на формування освіти та її міжнародний характер, визначено настановчим документом UNESCO*
- 10. Які критерії структурування (побудови) навчального курсу «Актуальні проблеми гри дошкільника»*
- 11. Визначте мету і завдання навчального курсу «Актуальні проблеми гри дошкільника»*

#### *Література:*

- 1. Тексти лекційного курсу*
- 2. Базовий компонент дошкільної освіти України 2021 року (нова редакція)*

3. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік / Піроженко Т.О. та ін. – Київ : Генеза. – 88 с. – (Серія «Настільна книжка вихователя»).
4. <https://edcrunch.online/>
5. [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3\\_2009/13.pdf.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3_2009/13.pdf.pdf)
6. Установочний документ ЮНЕСКО по освітанню. Організація Об'єдинених Націй по вопросам освіти, науки и культуры, 2004. С. 191-209. [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://unesdoc.unesco.org/>
7. EdCrunch Glocal «Проектування нового освітнього досвіду»(<https://edcrunch.online/>)
8. Грудок-Костюшко М.О. До проблеми імплементації сучасних європейських комунікативних технологій у систему загальноосвітньої школи України [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3\\_2009/](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3_2009/).
9. Пермінова Л.А. Використання ігрової технології у навчанні майбутніх педагогів <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/visn/n8.pdf#page>.
10. Дженніфер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз, Ханне Дженсен, Клер Лю, Дейв Ніл, Кеті Хірш-Пасек, С. Ліннет Соліс та Девід Вайтбрейд. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів <https://www.legofoundation.com/media/>

## **РОЗДІЛ 2. Теоретичне підґрунтя фахової підготовки логопеда до застосування засобів гри та ігрових технологій в роботі з дітьми з порушеннями мовлення**

У Розділі 2 розглядаються такі питання:

- *Гра як особлива форма засвоєння дитиною навколишнього світу.*
- *Принципи ігрової діяльності як система вимог щодо її спрямування, цілей, змісту і методики організації.*
- *Методи гри як засіб корекції розвитку взаємодії дитини з навколишнім світом.*
- *Традиційні (класичні) і сучасні класифікації ігор.*
- *Характеристика сучасних дитячих комп'ютерних ігор-*
- *Майбутнє ігрової індустрії: нові ігрові методики і технології для нейротипових дітей та дітей з особливостями в розвитку (за результатами обговорення на міжнародних конференціях).*

Теоретичні і методичні засади фахової підготовки логопеда до застосування засобів гри та ігрових технологій розглядаються як важлива умова забезпечення процесу інтенсифікації запобігання виникнення і корекції мовленнєвих порушень у дітей. Складовими такої підготовки є *знання логопедом структури гри, її функцій, принципів, форм, методів і, як зазначалося, компетенцій і компетентностей ігрової діяльності.*

Завдання виховання, розвитку і навчання дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в освітньому процесі ДОЗ вирішується в комплексі створених педагогічних умов. Однією з таких умов є організація ігрової діяльності і широке використання її психолого-педагогічних можливостей. Майбутньому логопеду необхідно знати, що, починаючи ще з 70-х років минулого століття, існує *декілька концепцій*, тобто задумів, замислів, ідей щодо організації дошкільного виховання й освіти. В одній з

Концепцій дошкільного виховання (1989) гра влучно названа *«академією дитячого життя»*, тобто це забезпечення збереження і передачі важливих знань від покоління до покоління. Вітчизняні психологи відносять гру до інтрогенної поведінки, тобто *зумовленої внутрішніми причинами*. Інтро в психології в перекладі означає внутрішній, що не потребує значного зовнішнього стимулювання. *Такими внутрішніми причинами є: потреби дитини, її інтереси, мотиви, схильності, запиту*. Разом з тим, потреба в грі залежить від творчих можливостей дитини, а творчість пов'язана з рівнем мислення, пам'яті, мовлення і особливо уяви, яку А. Ейнштейн називав навіть важливішою за мислення. Альберт Ейнштейн – це один з найвизначніших фізиків ХХ століття, лауреат Нобелівської премії з фізики (1921 рік, знаменита теорія відносності). За деякими даними А. Ейнштейн був дійсним членом Наукового товариства імені Шевченка.

Своєрідність гри полягає в тому, що *вона є генеральною (тобто, сукупною) формою поведінки дитини*, в тому числі і дитини з ТПМ, адже всередині ігрової діяльності зароджуються інші види діяльності. Так, у грі відбувається підготовка до багатоаспектного (поліфонічного) мислення, мовлення і розуміння різноманітних зв'язків між явищами.

Разом з тим, гру називають *«арифметикою соціальних відносин»*, бо всі арифметичні дії (+ - х :) переносяться в соціальні відносини. І саме в грі дитина набуває навички соціального спілкування і нові його форми. Водночас у дитини розвивається емоційно-вольова сфера, виникає потреба і здатність придушити в собі егоїстичні потреби, визнавати думки і заслуги інших, рахуватися з бажаннями, інтересами інших гравців.

За словами психологів, *гра – це школа моралі не на словах, а на ділі*. У грі дитина з ТПМ засвоює моральні норми в різних ситуаціях: у вербальному плані; в реальних життєвих ситуаціях; у відносинах з приводу гри; в сюжетно-рольових відносинах. В іграх проявляється вибірковість дитини, її спрямованість на ті чи інші ролі, що допомагає розкрити в дитині те, що в ній емоційно загальмоване.

Педагогічно цінним є те, що для дитини гра – це і *моделювання майбутнього, і одночасно пережите сьогодення*. У грі дошкільник відтворює працю і побут, соціальне життя, події, стосунки, традиції дорослого світу. Водночас *гра – соціальна за своїм змістом, за своєю природою, за своїм походженням, тобто виникає з умов життя дитини в суспільстві*.

*Дитяча гра – соціально обумовлена тому здійснюється в двох планах: в плані соціальних мотивів і в плані соціальних структур*. Це означає, що дитина з ТПМ, не маючи реальних можливостей брати участь у діяльності дорослих, стає ніби її учасником, завдяки вибраній ролі, діям з предметами,

знаряддями, відтворюючи модель соціально-громадських і сімейних відносин. Наявність уявної ситуації, вміння «увійти» в це уявне поле, переплетіння реального з уявним, ігровий задум, ігрова позиція – все це передумови розвитку особистості дитини з ТПМ, її специфічних психічних функцій (мовленнєвої, образно-мисленнєвої). При цьому визнається, що цінність дитячої творчості не в її результаті, а в самому процесі, в її синкретизмі, тобто в поєднанні, злитті самодостатніх чи навіть несумісних і непорівнюваних явищ, способів мислення та поглядів.

Таким чином, *функція гри як провідного виду діяльності дитини до шести (семи) років є комплексною: виховна, розвиткова, навчальна, організаційна, корекційна, реабілітаційна та функція саморозвитку. Досягнення достатнього рівня сформованості гри значною мірою забезпечується корекційно-розвитковою спрямованістю логопедичного процесу. Основним джерелом становлення й розвитку теорії і практики ігрової діяльності, як загалом спеціальної освіти на сьогодні є психологічні і педагогічні науки, а також медичні науки. Тому в найближчі роки вирішення теоретичних і практичних проблем ігрової діяльності дошкільників з ТПМ в основному базуватиметься на теоретичних розробках загальної і спеціальної дошкільної педагогіки та психології.*

*Отже, як забезпечити підготовку майбутнього логопеда до вміння ефективно застосувати в логопедичній роботі ігри та ігрові технології і формувати в дитини з ТПМ ігрову компетентність? Для цього логопеду необхідно добре знати принципи, форми і методи, на які він має спиратися в роботі як фахівець, шляхи їхньої реалізації, специфіку і технології проведення ігор.*

## **2.1 Принципи ігрової діяльності**

Ігрова діяльність – феноменальне явище людського життя. За допомогою гри є можливість інтенсифікувати, поліпшити якість комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку з ТПМ. Основою наукового знання про гру є *система вихідних позицій теорії ігрової діяльності, яку утворюють, перш за все, принципи.*

Згідно з філософським розумінням, «принцип» розглядається як першопочаток, те, що лежить в основі наукової інтерпретації певного явища. При опрацюванні важливих проблем ігрової діяльності на сьогодні використовуються загальнопедагогічні і загальнопсихологічні принципи і методи. Водночас застосовуються психофізіологічні принципи, форми і методи – з медичних наук. У науковому забезпеченні ігрової діяльності

застосовують принципи об'єктивності; науковості; розвитку; пізнавальної активності особистості тощо. Отже, термін «принцип» (від лат. *principium* – початок, основа) означає підґрунтя, з якого потрібно виходити і яким потрібно керуватися логопеду при організації і проведенні гри з дітьми з ТПМ. Принципи – це основні вихідні положення, на які спирається теорія і практика логопедичної роботи. Ці вихідні положення є системою найбільш загальних, суттєвих і стійких вимог, яка також визначає характер і особливості організації та управління/керування корекційно-ігровою діяльністю дітей з ТПМ.

Найбільш значущими для логопедичної практики є такі загальнодидактичні і загальнопсихологічні принципи: врахування в процесі ігрової діяльності особливостей розвитку особистості дитини; системність, послідовність, доступність процесу гри для дошкільника; позитивна мотивація щодо гри під керівництвом/управлінням логопеда та щодо самостійної гри; індивідуальний і диференційований підхід до вибору гри з урахуванням віку і структури порушення мовлення в дітей; активізація компенсаторних процесів; наочність; дозована педагогічна допомога. Розглянемо детальніше зміст зазначених принципів і особливості їхнього застосування в логопедичній практиці з використанням ігор та ігрових технологій.

*Принцип всебічного розвитку особистості дитини з ТПМ в процесі ігрової діяльності.* Цей принцип вимагає системне і послідовне виконання завдань розвитку, виховання та навчання дошкільника з ТПМ в їхній єдності шляхом реалізації:

- формування позитивної мотивації ігрової діяльності та самостійності гри;
- виховання в дитини позитивного ставлення до ігрової діяльності та корекційно-освітнього процесу загалом;
- формування ігрових компетентностей, що забезпечують здатність дитини до постановки мети гри та вибору засобів її досягнення, що зумовлює розвиток самостійності, наполегливості, почуття відповідальності;
- формування складових ігрової компетентності логопеда: інтелектуальний рівень проведення гри, що допомагає розвивати інтерес дітей до ігрової діяльності; інтерес до особистості кожної дитини, повага до неї, допомога; широта кругозору; любов до професійної праці, добросовісність; етика поведінки.

В результаті реалізації принципу всебічного розвитку особистості у дітей, по-перше, формується позитивне ставлення до ігрової діяльності. А

оскільки у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку (ПМР) існують свої специфічні проблеми у розвитку мовлення, мислення та комунікації, вони потребують не тільки розвивальних ігор, а й, що особливо важливо, – корекційно-розвивальних. Тобто, при спільній меті розвивальних і корекційно-розвивальних ігор – всебічна корекція розвитку дошкільника з ТПМ – корекційно-розвиткова гра має забезпечувати спеціальну допомогу в процесі розвитку його мовлення, мислення і спілкування. Потужним засобом для досягнення цієї мети є використання саме різних видів гри. Це – необхідна умова реалізації спеціальної дошкільної освіти та успішної соціокультурної адаптації дитини з обмеженими мовленнєвими можливостями.

У цьому зв'язку, організовуючи логопедичний процес, враховується те, що у дітей з ПМР є відсутніми або недостатньо розвинутими такі структури, як: життєвий досвід, відповідні життєві уявлення, поняття і практичні вміння, недостатній понятійний багаж. Тому логопеду, який організує корекційно-розвивальний процес, важливо забезпечити його проведення на ігровій основі як провідному виді діяльності дитини-дошкільника. Тобто, така діяльність стає потужним корекційно-компенсуючим засобом в роботі з дітьми з ТПМ, оскільки компенсує недостатність їхнього життєвого практичного досвіду, створює природні умови для розвитку навичок ситуативного спілкування, забезпечує стійку мотивацію спілкування та оволодіння навичками соціальної взаємодії. Численними дослідженнями доведено, що в процесі правильно організованої і проведеної ігрової діяльності успішно розвиваються вищі психічні функції дитини: сприймання, мовлення, спілкування, мислення, пам'ять, емоції, мотивації. При цьому відбувається гуманізація та індивідуалізація логопедичного процесу, оскільки в процесі гри логопед зорієнтований на особистість дитини з ТПМ, на її вікові та індивідуальні особливості, внутрішні можливості, її потреби, на підтримку її особистої активності. Застосування такого підходу в грі загалом передбачає врахування логопедом необхідність поглибленого розуміння особливостей розвитку особистості дитини з ТПМ.

*Принцип орієнтації гри на основні сфери дійсності дитини з ТПМ:* світ оточуючих предметів, побуту, природи, людей і людських взаємин, культури, соціальних явищ, мистецтва тощо. Цей принцип базується на показі і використанні в грі конкретних предметів, явищ, процесів, моделей. Як результат, за допомогою роз'яснень і прикладів в грі створюється уявлення про те чи інше явище. Тобто, ґрунтуючись на сфері дійсності, використовуючи наочність предметну і словесну, спираючись на образи, уявлення та дії, що є в особистому досвіді дітей, засобами гри їх навчають уявляти ті явища, події,



яких в особистому досвіді немає. Для досягнення таких завдань в організації ігрової діяльності дошкільників визнається *доцільним використання предметної наочності* із застосуванням різних видів матеріалів: натуральних – рослини, тварини, мінерали; художньо-образних – малюнки, картини, діафільми, діапозитиви, скульптури; символічних – карти, схеми, креслення, графіки, діаграми. При цьому важливим є визначення обсягу, ступеня різноманітності і складності ігрового матеріалу. Такий підхід передбачає врахування «комфортності» вербального та наочного ігрового матеріалу для дитини з ТПМ. Це виявляється в орієнтації на такі характеристики ігрового матеріалу, як об'єктивна і суб'єктивна лексика дитини (фонетична складність, довжина слова, фрази, тексту та ін.), можливості створювати сприятливий емоційний фон для гри і стимулювання у дитини позитивних емоцій.

Шляхи реалізації принципу:

врахування в процесі організації і проведення гри рівня індивідуальної підготовки дошкільника, тобто недоцільно демонструвати дітям предмети і явища, які добре їм знайомі, досить лише нагадати про них.

недоцільно також застосовувати матеріали із сфери дійсності і в тих випадках, коли в них немає уявлень, які необхідні для запропонованої логопедом гри.

раціональне поєднання в процесі гри словесного пояснення і показу наочного матеріалу для запобігання виникнення утруднень сприйняття та осмислення ігрового матеріалу.

урахування формату, величини оточуючих предметів, задіяних у грі, розміру малюнків із зображенням природи і людей.

*Принцип врахування традицій України*, її різних регіонів, які мають бути джерелом вибору і використання ігор, становлять чималий розділ народної дидактики й охоплюють найрізноманітніші її аспекти: народознавчий, мовленнєвий, математичний, природничий, пізнавальний, розважальний, оздоровчий тощо. Народні ігри супроводжують свята та національні обряди, у їх змісті відбиті сезонні явища, звичаї, пов'язані з хліборобською та землеробською працею. Народні ігри мають свій погляд на людину, батьківщину, добро, уявлення про світ. Народна гра – це історія народу, в якій закодовані не лише народні знання, а наш національний характер, оскільки вони відображають соціальне життя кожної епохи країни (за Василем Довжиком). З допомогою народних ігор діти опановують перші елементи грамотності, розвивають математичні здібності, вивчаючи в ігровій формі вірші, скоромовки, лічилки.

Народні ігри класифікують за такими групами<sup>19</sup>. *Дидактичні ігри*,<sup>20</sup> наприклад, для найменших: «Кую-кую чобіток», «Гу-гу-гу, варю кашу круту», «Сорока - ворона»; для старших: «Чорне та біле», «Краска», «Дід Макар», «Фанти», «Бірка», «Кури» та ін.). *Рухливі ігри* з обмеженим мовленнєвим текстом (текст подається як лічилка, примовка, перегукування). Це ігри «Панас», «Їду, їду», «Звідки ти?», «Жмурки», «Котилася бочка...», «На чім стоїш?», «Іваночку, покинь схованочку», «Зайчик і Бурчик», «Бочечка», «Квочка», «І рву, і рву горішечки» та ін.). *Рухливі хороводні ігри*, які супроводжуються пісенним текстом. На першому плані – слова, рухи – нескладні (ходіння в колі), по закінченні слів чи співу можливий біг («Огірочки», «Галя по садочку ходила», «Подольночка», «Перепілочка», «Ой ягіл, ягілочка», «Іде, іде дід» та ін.). Обрядові та звичаєві ігри, які передають характерні події з життя українського народу: початок жнив, косовицю, великодні та купальські ігри, калиту, веснянки. *Ігри історичної спрямованості; ігри з відображенням трудових процесів та побуту народу* («Жили у бабусі...», «Ой сусіди, сусідоньки», «Вітаю, сусіде», «Куй-куй, ковалі...», «Як було у бабусі...»).

Народна ігрова дидактика, народні ігри – багатоваріантні. Так, одна і та ж гра у різних регіонах України має не однакові приспівки, повтори, а своєю структурою більшість народних ігор прості, однопланові, завершені, в них в єдине ціле поєднуються слово, рух, пісня. Народні хороводні ігри входять до складу занять з усіх розділів освітньої програми, ними бажано закінчувати заняття для піднесення емоційного тону дитини. Без хороводних ігор не може обійтись жодне народне свято чи розвага. *«Для того, щоб це животворне джерело не замулювалося, - пише В. Скуратівський, - не згасали його пульсуючі водограї, котрі повсякчас повгамовують духовну спрагу, приносять нам радість і здоровий дух, мусимо бути ревними оберігачами наших кращих народних традицій, серед яких уособне місце посідають дитячі ігри і яким відведена самою природою виняткова роль у вихованні наших дітей».*

Значна кількість ігор має мовленнєву спрямованість. У процесі їхньої організації і проведенні логопед має враховувати ту обставину, що діти з ТПМ при достатньому розумінні значень окремих слів і словосполучень, які використовуються при виборі конкретної гри, можуть не розуміти їх на фоні розгорнутого висловлювання. Іноді розуміння окремих слів утруднює дитину більше, ніж розуміння смислу фрази, тобто загальний смисл фрази сприймається нею легше, ніж смисл ізольованого слова. Вловлюючи у

<sup>19</sup> <http://um.co.ua/12/12-9/12-98694.html>

<sup>20</sup> ([http://www.sadochok.org/dytjachi-igry/folk\\_games/#google\\_vignette](http://www.sadochok.org/dytjachi-igry/folk_games/#google_vignette))

звернені не всі звуки або слова з їх відтінками, дитина неадекватно на них реагує. В ряді випадків діти недостатньо розуміють слова, що мають однакову складову структуру і наголос, а також близькі за звучанням; відчують труднощі в розумінні мовлення при зміні темпу висловлювання. Іноді просять повторити звернене до них мовлення і точно розуміють тільки те, що повторюється кілька разів, тобто одноразова інструкція щодо гри є недостатньою для їхнього сприймання. У деяких випадках у них спостерігається знижена можливість охопити всю граматичну структуру (всі слова речення з їх граматичними зв'язками) і об'єднати їх в єдине ціле – в смисл речення. В результаті діти з труднощами усвідомлюють повідомлення, його підтекст, що забезпечується особливою побудовою речення (тексту), а також його особливою інтонацією або мімікою й жестами, що супроводжують гру.

Зрозуміло, що ці особливості мовлення дітей з ПМР не можуть не проявитись в їхній ігровій діяльності: від не завжди точного розуміння інструкції й неправильного використання ігрового матеріалу до відмови від гри. У цьому зв'язку логопеду, який працює з дітьми з ПМР, необхідно обов'язково передбачити додаткову роботу з розвитку чи корекції в дітей процесу розуміння лексичного матеріалу і розглядати цю роботу як формування у них передумов осмислення і розуміння словесного матеріалу, необхідного для їхнього включення і виконання гри.

З цією метою застосовується система спеціальних завдань та ігор для розвитку різних рівнів розуміння і використання усного мовлення дошкільника з ТПМ. Ця система включає ігри, спрямовані на подолання недостатнього розвитку: обсягу пам'яті, уваги і сприймання; безпосереднього розуміння слів, словоформ, граматичних категорій, а також відношень, що приховані за граматичними конструкціями словосполучень і речень; уміння визначати цілісність і зв'язність висловлювання, проникати в його нескладний прихований підтекст. Застосування таких ігор дасть змогу підвищити в дітей з ТПМ рівень сформованості різних видів речень, розвинути вміння «читати» міміку, паузи, інтонацію, що в результаті сприятиме інтенсифікації процесу здійснення дитиною ігрової діяльності.

Водночас при організації і проведенні будь-якої гри логопед, спираючись на збережені аналізаторні системи дитини, враховує і забезпечує дотримання принципу взаємозв'язку виду запропонованої гри і психофізіологічної структури порушення мовлення. Таким чином, розглянуті психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи є науковою основою ігрової діяльності дітей з ТПМ, а головною характеристикою її принципів є їхня адекватність механізму мовленнєвого порушення. Тобто, це, по-перше,

врахування характеру виявлених мовленнєвих порушень (симптоматики, причин їхнього виникнення та діагностованих можливостей дітей до виконання запропонованого виду гри) і, по-друге, врахування в ігровій діяльності взаємозв'язку стану сформованості мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дитини.

*Принцип індивідуального і диференційованого підходу до вибору ігор для дітей дошкільного віку з ТПМ.* Цей принцип дошкільної освіти полягає в тому, що процес ігрової діяльності будується у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями дітей. Індивідуальний підхід є конкретизацією диференційованого підходу. Він спрямовується на створення таких умов гри, які враховують як індивідуальні особливості кожної дитини, так і специфічні особливості, притаманні дітям з ПМР. До таких особливостей відносять стан вищої нервової діяльності дитини, темперамент і відповідно характер, швидкість протікання її мисленнєвих процесів, рівень сформованості знань і навичок, працездатність, мотивацію, рівень розвитку емоційно-вольової сфери та ін.

Індивідуальний підхід дозволяє логопеду не тільки супроводжувати ігрову діяльність дітей в цілому, але й спеціально приділяти увагу корекції окремим вираженим недолікам розвитку кожної дитини шляхом вибіркового, гнучкого використання ігрових методів і засобів, необхідних в конкретному випадку при проведенні запропонованої гри. Завдяки застосуванню індивідуального підходу стає можливим розвиток дошкільників з ТПМ, який ускладнений іншими розладами (руховими, інтелектуальними), використовуючи особливий темп і організацію гри, а також специфічні прийоми і засоби корекційно-ігрової діяльності.

*Шляхи реалізації принципу індивідуального підходу до вибору ігор:*

- вивчення особливостей дитини (характер протікання розумових процесів: гнучкість мислення, вміння планувати ігрову діяльність, здійснювати в процесі гри самоконтроль; особливості уваги, пам'яті, мовлення; ставлення до запропонованої гри, успіхів, невдач; мотиви гри);
- ретельний аналіз як негативних, так і позитивних індивідуальних особливостей розвитку дитини; їх причини (стан здоров'я, особистісний життєвий досвід, умови життя, стан розвитку пізнавальних здібностей);
- застосування системи впливу на дитину в процесі гри (попереджувальний – роз'яснювальний, виправний, заохочувальний), що базується (за В.О.Сухомлинським) на знанні педагогом стежки «успіху дитини», на знанні того, з якими можливими уповільненнями та труднощами

кожна дитина може підійти до виконання самостійної гри чи гри, що запропонована логопедом.

Особливе місце в системі індивідуалізації ігрової діяльності належить вибору ігор, методів і форм її проведення відповідно до психофізичних особливостей різних за підготовкою дітей з врахуванням їхніх задатків, можливостей та інтересів. Така форма роботи передбачає використання логопедом гнучкого способу коригування методів проведення гри з урахуванням потреб, компетентностей та можливостей дітей. В умовах колективної ігрової діяльності диференційований підхід до дітей з ПМР зумовлюється наявністю в них різних варіантів типологічних особливостей навіть в межах одного виду порушень мовлення. Так, в одній і ті ж гри можуть бути задіяні діти з дизартричними розладами, які мають різні особливості прояву цього порушення та додаткові відхилення в розвитку. Оскільки діти відрізнятимуться між собою за пізнавальними можливостями, ступенем пізнавальної активності, за специфікою особливих пізнавальних потреб, то логопед організовує корекційно-ігрову діяльність диференційовано, виходячи з наявності в групі однорідних за своїм характером мікрогруп. Ділення дітей на такі мікрогрупи (2-3 дітей) умовне і непостійне: просуваючись вперед в засвоєнні різних видів ігор, діти можуть переходити у мікрогрупу дітей з вищим або нижчим рівнем розвитку.

У цьому зв'язку, реалізуючи в ігровій діяльності дітей з ТПМ принцип диференціації та індивідуалізації, логопеду необхідно ретельно аналізувати програми, методичні посібники системи спеціальної дошкільної освіти з тим, щоб вибір виду гри відповідав можливостям їх виконати в різних групах і підгрупах дітей.

---

*Отже, найбільш значущими для інтенсифікації ігрової діяльності дітей з ТПМ є такі загальнодидактичні і загальнопсихологічні принципи: а) гуманізація педагогічного процесу, який полягає в орієнтації логопеда на особистість дитини, на її вікові та індивідуальні особливості, повазі до внутрішніх можливостей дитини, її потреб, прав, інтересів, у підтримці власної активності дитини; б) індивідуальний підхід до корекції розвитку і виховання дитячої особистості, який передбачає врахування необхідності поглибленого розуміння особливостей розвитку особистості дитини в процесі ігрової діяльності; в) орієнтація на основні сфери дійсності (світ оточуючих предметів, побут, природу, людей і людських взаємин, культуру, соціальні явища тощо); г) врахування традицій країни, її різних регіонів, які мають бути джерелом своєрідності у виборі і використанні ігор; д) забезпечення позитивної мотивації ігрової діяльності та самостійності гри тощо.*

---

Застосування, окрім того, спеціальних психофізіологічних принципів (принцип класифікації порушення, принцип запобігання труднощам у різних видах діяльності тощо) сприяє забезпеченню опори в ігровій діяльності на збережені аналізаторні системи дитини, попередженню проявів вторинних порушень

тощо. На основі цих принципів сформовані *спеціальні логопедичні і логопсихологічні принципи ігрової діяльності*, широко представлені в логопедичній літературі<sup>21</sup>. Серед них, по-перше, принцип врахування характеру виявлених мовленнєвих порушень (симптоматики, причин її виникнення та діагностованих можливостей дітей до виконання запропонованого виду гри) і, по-друге, врахування в ігровій діяльності взаємозв'язку стану сформованості мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дитини.

Разом з тим, в логопедичній роботі важливо враховувати ще *принципи, які стосуються безпосередньо ігрової діяльності*.<sup>22</sup>

*Принцип відображення і перетворення.* Гра – це об'єктивна реальність, яка починається з перетворення реальної ситуації у відображену. Здатність дитини перейти у відображений план і в ньому будувати свої дії, є передумовою гри, і разом з тим її результатом. Гра для дитини пов'язана з діяльністю, вираженням, потребою в ознайомленні з оточуючим світом. Здатність дитини до творчого переосмислення оточуючої дійсності насамперед формується в грі. В цій здатності відображати, перетворювати оточуючу дійсність, виявляється основне значення гри.

*Принцип самовираження.* Гра не тільки об'єктивна реальність, але й, разом з тим, є суб'єктом гри. В процесі гри її суб'єкт – водій, космонавт, лікар т.д. виражає свою суб'єктивну реальність – як самого граючого, так і його персонажа. Дитина грає дуже серйозно. Вона знає, що в грі все «не посправжньому», але вона самовиражає себе.

*Принцип розвитку ігрової діяльності.* Гра – це попередній досвід ігрової діяльності. Розвиток ігрової діяльності розглядається у двох позиціях: філогенетичному в руслі історичного розвитку гри (з врахуванням розвитку суспільства) і онтогенетичному в руслі індивідуального розвитку кожної окремої людини. У ході онтогенезу, на різних етапах розвитку дітям властиві різні ігри, проте в закономірній відповідності до загального характеру цього етапу. Беручи участь в розвитку дитини, гра сама розвивається.

Так, в дитячому віці першорядне значення для розвитку дитини має спілкування з нею дорослого. Прагнення малюка наслідувати звуки, жести, міміку батьків стимулюється ігровими прийомами спілкування: потішками, промовками тощо. З предметами та іграшками діти здійснюють різні повторювальні дії-маніпуляції (кидають, хапають, катають), мета яких – викликати певний ефект, досягти результату або пізнати причину тієї чи іншої

<sup>21</sup> Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. – К.: «Каравела», 2017. – 316 с.

<sup>22</sup>Новиков О. «Введение в методологию игровой деятельности»  
<https://studfile.net/preview/8864991/page:64/>

властивості предмета. Розширення життєвого досвіду призводить до розвитку уяви, фантазії, що позначається і на зміні характеру гри. Діти все частіше замінюють реальні предмети та ситуації уявними, імітують дії дорослих – виникають сюжетно-рольові ігри. Перші складні сюжетні ігри протікають як ігри безрольові або з прихованою роллю. Нескладний сюжетний ланцюжок з 2-3 дій багаторазово повторюється (наприклад, дівчинка миє ляльку).

Рольова гра розвивається в дітей до кінця 3-го року життя. Змінюється і тематика ігор – від ігор на побутові теми до ігор з трудовим, виробничим сюжетом, потім – до ігор, що відображають суспільні явища. Так, дітей 2-4 років до гри залучає домашня робота дорослих, бажання лікувати ляльки та звірів, відтворення поїздки на транспорті. У дітей 4-5 років популярні ігри «до магазину», «до лікарні», «до дитячого садка» тощо. У старшому дошкільному віці в іграх дедалі більше місце займає тема праці: ігри у водіїв, льотчиків, кухарів тощо.

В психолого-педагогічній літературі з проблеми ігрової діяльності окремо виділяються і характеризуються особливості цього виду діяльності дитини.

*До особливостей ігрової діяльності* (за Й. Хейзінгі)<sup>23</sup> насамперед відносять ту обставину, що будь-яка гра є насамперед вільною діяльністю, оскільки гра за наказом не є грою. В крайньому випадку вона може бути нав'язаною імітацією, відтворенням гри. Вже завдяки вільному характеру гра виходить за межі природного процесу. Вона приєднується до нього, розташовується поверх нього як прикраса. Дитина чи тварина грають, тому що відчують задоволення від гри, і в цьому полягає їхня свобода. У будь-який час гра може бути відкладена чи не відбутися взагалі. Гра не диктується фізичною необхідністю, тим паче моральним обов'язком.

Особливістю гри є її відмінність від «повсякденного» життя. Вона швидше вихід поза рамки цього життя у тимчасову сферу діяльності. Навіть маленька дитина знає, що грає лише «начебто» дійсно, що все «навмисно». Гра вклинюється в повсякденне життя як тимчасова дія, яка відбувається заради задоволення.

Ще одна відмінна риса гри полягає у тому, що гра відокремлюється від повсякденного життя місцем дії і тривалістю. Вона «розігрується» у певних рамках простору та часу. Гра починається і в певний момент закінчується; вона зіграна. Поки гра відбувається, в ній панує рух, прямий і зворотній, підйом і спад, чергування, зав'язка і розв'язка. Крім того, будь-яка гра протікає всередині свого ігрового простору, яке заздалегідь позначається, матеріально

---

<sup>23</sup> Й. Хейзінгі. Людина, яка грає]: <https://knizhnik.org/johan-heizinga/homo-ludens-chelovek-igrajuschij/1>

або тільки ідеально, навмисно або ніби маючи на увазі, що це так. У середині ігрового простору панує свій порядок, який встановлений грою і має незаперечний характер. Найменше відхилення від нього позбавляє її власного характеру та знецінює.

Грі також властива така особливість, як емоційна та вольова напруга. Напруга викликається невпевненістю, нестійкістю, якимось шансом чи можливістю. Щоб щось «вдалося», потрібні зусилля. Напруга присутня вже в хапальних рухах грудного немовляти, у кошени, що ганяє котушку ниток, у маленької дівчинки, що грає в м'яч. Воно переважає в індивідуальних іграх на спритність і кмітливість – головоломці, мозаїці, стрільбі в ціль.

Кожна гра має свої правила, які є обов'язковими і не підлягають сумніву. Граючий, який не підпорядковується правилам чи обходить їх, є порушник гри. Не визнаючи правил гри, він виявляє тим самим відносність і крихкість гри. Він забирає у гри ілюзію і загрожує самому існуванню ігрового співтовариства.

Ще одна особливість гри – це її винятковість і відокремленість, що проявляється у таємничості, якою гра любить себе оточувати. Вже маленькі діти підвищують привабливість своїх ігор, роблячи з них «секрет». Таємниця гри найбільш наочно виявляється у переодяганні. Переодягаючись чи надягаючи маску, дитина «грає» іншу істоту.

Однією з особливостей ігрової діяльності є також наявність явища «загравання», коли дитина не може вирватися з «полону» гри. Явище, властиве лише ігровій діяльності. За винятком, можливо, найвищого захоплення творчою діяльністю. Так, на початку гри можна обірвати ігрову діяльність дитини, дитина легко виходить з ігрової ситуації. Але якщо гра триває досить довго, «вивести» дитину зі стану гри буває часом дуже важко. Її неможливо відволікти від гри, укласти спати тощо; вона нервує, капризує, вона перезбуджена.

## **2.2 Форми і методи ігрової діяльності**

В логопедичній роботі при організації гри важливо враховувати логічну структуру ігрової діяльності, в яку включено її форми, методи і засоби.

### ***Форми ігрової діяльності***

По суті, кожна гра з величезного їхнього різноманіття є формою ігрової діяльності. Існують ігри, які сприймаються лише за певної ситуації і зникають разом з нею, вони суто індивідуальні і неповторні – гра спалахує, програється і зникає назавжди. А є багато ігор, які традиційні для всіх людей і живуть століттями і навіть тисячоліттями, наприклад, шахи.



Як правило, у відповідній психолого-педагогічній літературі виділять чотири форми (типи) ігор: з правилами, «без правил», сюжетно-рольові та імпровізовані<sup>24</sup>.

*Гра імпровізована (вільна) та гра організована (за правилами).* В англійській мові існують два різні слова для позначення гри: «Play» і «Game». «Play» – це *вільна гра*, не пов'язана з жодними правилами, в ній легко можуть долатися будь-які обмеження реального життя – діти штовхаються, влаштовують купу-малу. Реальний світ щодо такої гри, як Game виявляється суворо організованим, врегульованим, у ньому все відбувається за певними канонами. «Game» – це *гра за правилами*, про які заздалегідь домовилися між собою учасники, і вона внутрішньо набагато організованіша, ніж навколишнє життя. У ній цінна не свобода виразити себе, а досягнення виграшу та уникнення програшу.

«Play» і «Game», мають різне обґрунтування і різне значення для людини у певні періоди її життя. До таких ігор, як «Play» долучаються з раннього дитинства, коли дитина ще не чітко визначає своє індивідуальне «Я» і легко переступає як фізичні, так і психологічні межі, що відокремлюють її від інших людей, тварин, речей. Але поступово, вступаючи у світ чітких соціальних і етичних диференціацій, де щось дозволено, а в чомусь відмовлено, дитина постійно наштовхується на кордони, що звужують і уточнюють її «Я» і відокремлюють від інших істот. На цій пізнішій віковій стадії і виникають організовані ігри, суттєва ознака яких наявність суперника, противника.

Для ігор з правилами побудовані типології правил. Найбільш розробленою є типологія, яку пропонує Дж. Коулмен<sup>25</sup>. У ній відзначається *п'ять типів правил гри*: процедурні правила, що описують, як проводиться гра; правила обмеження поведінки, що описують, що може робити гравець і чого йому робити не дозволено; правила-визначення мети, що описують мету гри та засоби її досягнення; правила реакції середовища, що описують процеси, які протікають в певному середовищі з припущенням, що це

<sup>24</sup> Більш повний виклад класифікацій ігор див. далі (Розділ 3)

<sup>25</sup> Дж. Коулмен Coleman, J. S. Introduction: In Defense of Games. American Behaviorist, 1966.No. 10(2), pp. 3-4. Коулмен, Дж. С. Вступ: На захист ігор. Американський біхевіорист, 1966 № 10(2), С. 3-4.

С. Кондратюк, І.Кушнір.Теоретичні основи використання ігор психологічного спрямування в роботі  
з дітьмидошкільноговіку  
file:///C:/Users/%D0%92.%D0%92.%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%83%D0%BD/Downloads/738-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-2361-1-10-20201211.pdf

середовище є частиною гри; поліцейські правила, що описують наслідки порушення гравцем тих чи інших правил гри.

*Імпровізовані ігри й «ігри без правил»* за своєю дією є зворотними стосовно ігор за правилами. Вони змушують дитину вийти з реальної ситуації. У них дитина теж може брати на себе ролі, але не соціальні, а ігрові. І призначення їх зовсім інше: бути іншим (не-Я) або знайти в собі іншого (Я). Вираз «гра без правил» означає, що немає правил у звичному розумінні, як заздалегідь кимось написані та затверджені інструкції, яким чином слід чинити чи діяти в тому чи іншому випадку. В іграх «без правил» правила створюються учасниками, які ними самостійно формулюються та освоюються. Причому слід зазначити, що в іграх з правилами правила є невід'ємною частиною форми гри.

*Сюжетно-рольові ігри*, як і ігри з правилами, входять у соціум. Так, серед ігор, в які грають діти різних країн, зазвичай мають місце «Дочки-матері», «Лікарня», «Школа», «Магазин», «Війна». Очевидно, через ці ігри відбувається освоєння основних типів людських взаємин: виховання, навчання, догляд, обмін, конфлікт. Таким чином освоюються соціальні стереотипи поведінки, соціальні ролі та норми відносин, які допомагають людині адаптуватися в суспільстві.

Означені принципи і форми гри як система базових вимог та особливості ігрової діяльності дошкільника визначають загальне спрямування ігрового процесу дитини, тобто методи і методики його організації.

## **Ігрові методи**

На вирішення проблеми розвитку, навчання і соціалізації дітей з ТПМ на сьогодні спрямовані зусилля вітчизняних і зарубіжних спеціалістів, які використовують широкий комплекс методів – медичних, соціально-педагогічних, нейропсихологічних і психолого-педагогічних. Ці зусилля можуть бути значно ефективнішими за умови застосування різноманітних підходів у виборі засобів ігрової діяльності, що використовуються в логопедичній практиці.

---

*Тобто, окрім традиційних спеціальних ігор та ігрових технологій, спрямованих на корекцію різних видів порушення мовлення, з цією ж метою логопед може застосувати інші можливості для суттєвого урізноманітнення організації, змісту і методів корекційно-розвиткового процесу. Такий підхід дасть можливість логопеду підсилити процес забезпечення корекції розвитку у дитини недостатньо розвинутих мовленнєвих процесів і функцій. За умови використання дистанційного навчання такий підхід передбачає застосування двох взаємопов'язаних середовищ: штучно створеного в умовах надомного навчання, з однієї сторони, і реальної ситуації переборення труднощів корекції розвитку мовлення та соціальної взаємодії дитини з ТПМ, – з іншої. І в даному разі особливо важливим є правильний вибір і застосування логопедом методів гри.*

---

*Методи гри* – це упорядковані способи взаємозв'язку діяльності логопеда і дитини, які спрямовані на досягнення корекції розвитку мовлення і формування ігрових здібностей дитини-дошкільника. Ігрові методи – багатопланові і на сьогодні *основою їхнього застосування є:*

- діагностований стан розвитку психофізіологічних механізмів мовлення дитини;
- джерело інформації, яке використовується в грі;
- вид пізнавальної діяльності дитини, який вона повинна задіяти в грі для виконання ігрового завдання;
- логіка самої гри;
- характер взаємодії педагога і дитини в процесі гри.

За визначеними основами ігри поділяються на декілька груп:

- *за джерелом інформації:* словесні, наочні, практичні;
- *за характером пізнавальної діяльності* – репродуктивні і творчі;
- *за логікою гри* - аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні;
- *за специфікою діяльності логопеда і вихователя* – бінарні, тобто це система чергування і поєднання методів гри на одному занятті двома і більше фахівцями.

При розробці і створенні ігор для дітей з порушеннями мовлення враховуються методи, розроблені в *медичних і нейробіологічних дисциплінах*. Для цього використано, перш за все, методи досліджень психофізіологічних механізмів мовлення, функціональної мозкової будови, клініко-педагогічних проявів мовленнєвих порушень, особливо стосовно мовленнєвого розвитку дітей з наслідками перинатальної<sup>26</sup> патології нервової системи.



З *медичних наук* при розробці змісту ігор для дітей з порушеннями мовлення враховуються методи вивчення й оцінювання особливостей стану сформованості блокової організації мозкової діяльності дитини.

Базуючись на даних, отриманих з допомогою цих методів, створюється *система комплексів ігор*. Їхня детальна методична реалізація



<sup>26</sup> Перинатальний період – це період від 28 тижня вагітності (анте натальний); період пологів (інтра натальний) і закінчується через 168 годин (7 днів, тиждень) після народження (пост натальний).

характеризуватиметься далі, тому коротко зазначимо наступне.

По-перше, це *ігри, які підтримують постійний тонус кори головного мозку*, що необхідно для успішного протікання процесу одержання й переробки мовленнєвої інформації, формування програм висловлювання і контролю за виконанням цих програм. Такі ігри забезпечують стимулювання гіпокампового кола (гіпоталамус, ретикулярна формація, лімбічна система). Завдяки застосуванню в логопедичній роботі методів самомасажу, піскової і музичної терапії, арттерапії тощо відбувається підтримка загального активного тону (енергетики) мозкової кори для забезпечення процесів мовленнєвої діяльності і нормального емоційного стану дитини.

По-друге, *ігри, які забезпечують підсилення процесу прийому, переробки і збереження мовленнєвої інформації, що поступає із зовнішнього світу*. До його складу входять апарати, які приймають зорову (це потилична доля головного мозку), слухову (скронева доля) і тактильну (тім'яна доля) інформацію, яка об'єднується у складніші структури. Ця група ігор сприяє більш швидкому доступу дитини до інформації, яка надходить від зорового, слухового і тактильного аналізатору двома шляхами, шляхом: а) спочатку подрібнення цієї інформації на велику кількість ознак, а далі – б) об'єднання цієї інформації, тобто здійснення складної переробки інформації, що надходить від різних аналізаторів в єдину структуру. *Створюється так звана внутрішня геометрія (схема) конкретної гри і забезпечується її послідовне, плавне виконання.*



Досягненню такого результату забезпечують ігри, що сприяють: утримувати дитиною ритмів, повторенню рядів слів, цифр, послідовності дій у розгорнутому, розповідному плавному мовленні, виконанню складних логіко-граматичних і рахункових операцій. З метою розвитку перцептивних функцій дітям пропонується відтворити за наочним зразком і по пам'яті ряд геометричних фігур, які характеризуються певною орієнтацією у просторі; повторити за логопедом просторові співвідношення рук; уявити і схематично зобразити просторову схему заданого шляху; визначити локалізацію джерела звуку у просторі; здійснити стереогностичне впізнання предмета тощо. Також можуть пропонуватися дітям завдання у сфері мовленнєво-мисленнєвих синтезів, пов'язаних з аналізом логіко-граматичних відношень при виконанні завдань, спрямованих на розвиток розуміння ними флективних та порівняльних конструкцій, інверсійних і дистантних речень та структури

числових відношень і розрядної будови числа як гностичної складової, що впливає на формування просторових і оптико-просторових уявлень, необхідних в процесі оволодіння письмом.

Для розвитку сенсомоторних функцій використовується інший ряд методичних прийомів. Для цього дітям пропонується повторити ритмічний візерунок відстукування, заданий логопедом; виконати завдання, спрямовані на вивчення особливостей сформованості кінетичної мелодії (послідовної зміни серії окремих рухів руки і пальців; заучування короткого вірша тощо). Для розвитку мнестичних процесів, що здійснюються на мовленнєвому рівні, дітям можна запропонувати завдання повторити серію слів; переказати за логопедом зміст двох коротких оповідань, утримуючи при їхньому відтворенні заданий порядок тощо. У подальшому використовуються складніші форми контекстного мовлення та плавного послідовного розгортання висловлювання: побудова речення різного ступеня самостійності; розповідь за предметним, сюжетним малюнком, серією малюнків.

По-третє, *ігри, що стимулюють вироблення програми ігрової діяльності* (наміри та відповідні дії й операції), регулюють їхню реалізацію, контролюють їхнє виконання, коригують помилки. Всі ці функції здійснюються передніми відділами мозку і лобними долями. Спеціально розроблені ігри сприяють гальмуванню імпульсів, які невідповідні програмі, і регулюють ігрову діяльність, тобто порівнюють дії, що виконуються, з висхідним наміром; створюють кінетичні «мелодії» для плавного (а не денерваційного<sup>27</sup>) переключення не тільки в м'язах, а також в інтелектуальних і мовленнєвих діях дитини під час ігрової діяльності.

*Отже, за допомогою спеціально підібраних ігор у дітей формуються групи операцій. Група, що забезпечує складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності, внаслідок чого створюється внутрішній задум, будується схема майбутньої гри. Ця група операцій створює основу наступної ігрової діяльності і є комбінуванням елементів гри у послідовний комплекс. Друга група операцій забезпечує вже вибирання додатних елементів для конкретної гри.*

Водночас при опрацюванні і застосуванні ігор для дітей з порушеннями мовлення на сьогодні частіше застосовуються методи, розроблені в психолого-педагогічних дисциплінах з використанням *методу інтерв'ювання батьків* для визначення стадій розвитку гри їхньої дитини, з'ясування переліку улюблених ігор та особливостей сформованості загальних навичок їхньої

---

<sup>27</sup> Денервація (Denervation) – перерва, розрив в нервовій іннервації м'язів та шкіри. М'язи втрачають свій нормальний тонус (еластичність). Ділянка шкіри, яка зазнала денервації, втрачає чутливість.

дитини. Використовується також *метод спостереження* за дитиною в процесі гри для поведінкової оцінки і визначення особливостей використання невербальних засобів спілкування, стану сформованості міжособистісного компоненту та емоційної сфери дитини під час гри.

Враховуючи важливість методу спостереження, зазначимо, що в логопедичній практиці цей метод має використовуватися особливо широко. Методика психологічних спостережень і загальні принципи формування у педагогів вміння проводити спостереження розроблені ще на початку ХХ ст. Така методика психологічних спостережень була єдиною у світовій літературі науковою розробкою цього методу і ця оцінка досі залишається справедливою. Метод спостереження полягає в систематичному і цілеспрямованому сприйнятті дитини з метою виявлення специфічних змін в її поведінці в конкретних умовах. За його допомогою логопед має змогу вивчити зовнішні прояви почуттів і поведінки дитини в процесі ігрової діяльності і здійснити своєчасне правильне втручання і допомогу. Аналіз матеріалів, отриманих під час всебічного спостереження за дитиною в процесі гри, дає можливість пізнавати її думки і почуття, стосунки і мотиви, установки та інші недоступні для безпосереднього сприйняття психічні компоненти. Це дає змогу намітити обґрунтовані шляхи управління грою дитини. Водночас логопед має усвідомлювати, що спостереження стає методом тоді, коли воно не обмежується тільки констатацією, описом фактів, а є цілеспрямованим і здійснюється у відповідності зі сформульованим задумом логопеда, сформульованою ним гіпотезою гри. У загальнопедагогічній літературі сформульовані рекомендації для педагогів і батьків дітей стосовно застосування методу об'єктивного спостереження, які можуть бути корисні в логопедичній практиці. Спостерігаючи за дитиною в процесі гри, необхідно враховувати *наявність або відсутність*:

- зацікавленості дитини з ТПМ у спільній грі з людьми з близького і далекого оточення;
- реакції на спроби погратися з нею;
- характер спроб дитини наслідувати в грі поведінку інших людей.  
*Важливо стосовно застосування методу об'єктивного спостереження дотримуватися таких вимог:*
- природність (дитина не повинна знати, що за нею спостерігають);
- ведення записів (щоденника) спостереження;
- визначення предмета спостереження (тобто, визначення найбільш важливих особистісних рис дитини під час гри);
- вироблення конкретних критеріїв оцінки результатів спостереження;

- чіткість і тривалість спостереження.

*Позитивна якість* методу спостереження – природність вияву психолого-педагогічних явищ в грі дитини. *Недоліки* – пасивна позиція логопеда (чекання, коли явище матиме місце); обмеження у виявленні причин; потребує багато часу. Об’єктивна систематична фіксація різних педагогічних явищ в процесі гри дитини є важливою характеристикою спостереження і дає можливість накопичувати і зберігати факти, встановлювати закономірні зв’язки між ними, робити узагальнення.

Форми використання методу спостереження – різноманітні:

- *безпосереднє* спостереження за грою (здійснюється логопедом чи батьками);
- *непряме* (логопед узагальнює дані спостережень за грою дитини, отримані від інших осіб);
- *повне*, коли під час гри фіксуються всі прояви психічної та педагогічної діяльності дитини протягом певного часу (наприклад, за місяць);
- *вибіркове*, коли за допомогою спостереження процес гри дитини фіксується за порівняно невеликий проміжок часу в тій чи іншій конкретній грі;
- *просте (звичайне)* спостереження, коли події гри фіксуються не безпосередньо, а ніби збоку;
- *співчасне (включене)* спостереження, коли логопед, включившись в гру, аналізує ігрові події начебто «зсередини».

Спостереження – процес складний: можна дивитись, але не побачити, спостерігати одне явище, а помітити інше. А в роботі з дітьми з ТПМ спостереження перетворюється на справжнє мистецтво. Результати і висновки спостереження варто заносити в індивідуальну карту дитини, приклад якої наведено в таблиці.

Таблиця 1

*Карта проявів ігрової активності дитини з ТПМ  
(за результатами спостереження логопеда і/чи батьків дитини)*

Прояви ігрової активності дитини з ТПМ					
№ п/п	Показники активності	Частота прояву			
		зав жди	зрід ка	час то	ні ко
	Проявляє значну рухливість в процесі гри				
	Активно вступає під час гри у взаємодію з дорослим				
	Пропонує свою допомогу в грі				
	Включається у взаємодію з однолітками				
	Бере активну участь в усіх іграх				
	Перебуває в гарному настрої під час гри				
	Проявляє інтерес до нових ігор				
	Охоче включається в ігрову діяльність, якщо вона їй цікава				
	Намагається усамітнитися під час колективної гри				
	Виявляє агресивну реакцію у відповідь на невдалу гру				



	Не любить займати другорядні ролі в грі				
	Приймається в гру групою дітей, тобто має позитивний соціальний статус				
	Володіє в грі способами соціокультурної поведінки і спілкування				
	Досить комунікативна в грі (в рамках індивідуальних особливостей)				

Шкала оцінювання: якщо дитина вказану форму поведінки не виявляє ніколи, то отримує 0 балів; інколи – 1 бал; часто – 2 бали і завжди – 3 бали.

*Обробка та рівнева інтерпретація* одержаних матеріалів виконання дитиною запропонованих завдань: 0-16 балів – низький рівень; 17-32 – середній; 35-48 – високий рівень прояву ігрової активності дитини з ТПМ.

Отримавши і проаналізувавши результати опитування батьків, результати власних цілеспрямованих спостережень за дитиною і матеріали виконання нею запропонованих ігор, логопед матиме важливі дані про загальний стан сформованості в дитини ігрової активності та її соціально-емоційної сфери. Спостереження за грою дозволяє логопеду отримати додаткову інформацію про стан мовленнєвого розвитку дитини, можливості запропонованої гри для емоційного, вербального і невербального мовлення та моторного самовираження дитини.

*Узагальнюючи*, зазначимо, що застосування в процесі гри різних методів зміцнює і розвиває психічні процеси дитини з ТПМ, підвищує її фрустраційність, толерантність і створює адекватні форми її психічного і мовленнєвого реагування. Гра за потреби сприяє перебудові відносин дитини з дорослими й однолітками, розширює діапазон її спілкування і життєвий кругозір. Водночас гра для дітей – це спосіб дослідження явищ оточуючого світу в просторі і часі, засіб вивчення живих і неживих предметів. При цьому зазначимо, що логопеду при виборі ігор *важливо дотримуватися збалансованості спонтанної і спрямованої гри* – двох взаємодоповнюючих складових єдиного ігрового процесу, в якому головне – надати дитині можливість імпровізувати.

Важливим є також правильний вибір *логопедом іграшок та ігрових*



*матеріалів*. Оскільки іграшки і матеріали для дітей є частиною комунікативного процесу, їхній вибір має відповідати певним правилам: бути з реального життя дитини; сприяти творчому самовираженню дитини; послаблювати агресивні емоції<sup>28</sup>. Іграшками з реального життя є лялькове сімейство, ляльковий будиночок, маріонетки, які можуть

<sup>28</sup>[http://psih.pp.ua/p087\\_%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_2002.html](http://psih.pp.ua/p087_%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2002.html)



зображати членів реальної родини дитини. Окрім того, в ігровій діяльності діти з ТПМ часто відчують сильні емоції, для опису і вираження яких у них немає словесних позначень. Структуровані іграшки і матеріали, такі як іграшкові солдатики, крокодил, рушниця, гумовий ніж тощо можуть використовуватися дітьми для вираження гніву, ворожості і фрустрації, а, отже, для усвідомлення і послаблення негативних емоцій.

Важливим є застосування в логопедичній практиці іграшок для творчого самовираження і ослаблення емоційного напруження дитини. Пісок і вода найбільш часто використовуються дитиною в якості неструктурованого середовища для гри, хоча вони значно рідше використовуються в логопедичній практиці. І це при тому, що багато авторів описують воду як найбільш ефективний, в тому числі і терапевтичний, засіб з усіх ігрових матеріалів. Пісок і вода не мають структури і можуть перетворитися за бажанням дитини в що завгодно: поверхню місяця, хиткі піски, пляж, різні речовини. Окрім того, особливе значення надається кубиках, які дозволяють дитині відчути, що означає процес створення і руйнування.

У Центрі ігрової терапії, в університеті Північного Техасу, в ході 20-річного експериментування складався *список необхідних іграшок і матеріалів для дитини*. У процесі роботи одні іграшки викреслювалися, інші додавалися, зберігалися ті з них, які постійно використовувалися більшістю дітей. Так було складено список іграшок та матеріалів, рекомендовані для ігрової терапії і який важливо враховувати логопеду при їхньому виборі.

*Це такі іграшки та матеріали:* лялькові меблі (дерево), гнучкі фігурки членів сім'ї, ляльки, лялькове ліжко, ляльковий одяг, пустишка, пляшка з соскою (пластмасові), гаманець з «коштовностями», кольорова крейда, губка, холодильник (дерев'яний), плита (дерев'яна), тарілки (пластмаса), столові набори (каструлі, сковорідка, глечик), харчові продукти (пластмаса), порожні консервні банки з-під фруктів і овочів (із заокругленими негострими краями), картонки з-під яєць, губка, рушник, віник, совок, мило, щітка, гребінець, кольорові олівці, папір, прозора стрічка, клей, іграшковий годинник, будівельні кубики (різної форми і розмірів), фарби, мольберт, газетний папір, кисті, пластилін, глина, маски клоунів, йоржики для пляшок, шпатель, палички від ескімо, вантажівка, машина, літак, трактор, човен, автобус, ковадло і молот, ксилофон, цимбали, барабан, іграшкові солдатики, армійське спорядження, каска пожежного та інші головні убори, соснове поліно, молоток, цвяхи, ящик з піском, велика ложка, лійка, сито, відро, тварини із зоопарку, домашні тварини, гумова змія, крокодил, дротики з присосками для метання в мішень, гумовий ніж, наручники, рушниця з дротиками, іграшковий автомат, м'ячі (великі і маленькі), телефон (2 шт.), тупі ножиці, папір для праці (декількох

кольорів), докторський саквож (з інструментами і аксесуарами), іграшкові гроші і касовий апарат, старі рушники, ляльки: лікар, медсестра, поліцейський, мама, тато, сестра, брат, малюк, крокодил, вовк, пластмасовий конструктор, мотузка, різноманітні клаптики паперу, тканини.

В логопедичній роботі з дошкільниками старшого віку із застосуванням відповідних іграшок, матеріалів і ретельно підібраних ігор використовуються елементи багатьох методів. Важливим при цьому є застосування ігор, що ґрунтуються на різних видах *методу арт-терапії*, заснованого на мистецтві, в першу чергу, образотворчому і творчій діяльності дітей (малюнок, картинка, дитяча скульптурка). Так, в якості засобу корекції логопед може використати один із



видів арт-терапії, застосувавши ігрові елементи *музикотерапії*. Змістом цього методу передбачено як цілісне й ізольоване використання музики (прослуховування дитячих музичних творів, індивідуальне та групове музикування та музикування зі співом), так і доповнення музичним супроводом інших прийомів корекції розвитку мовлення для посилення їх впливу і підвищення ефективності логопедичної роботи. Спеціальні фізіологічні дослідження виявили вплив методу музикотерапії на різні



психофізичні системи людини, зокрема показано, що сприйняття музики прискорює серцеві скорочення, підвищує темп респірації. Виявлено підсилення дії музичних подразників на пульс, дихання залежно від висоти, сили звуку і тембру. Частота дихальних рухів і серцебиття змінювалася залежно від темпу й тональності музичного

твору. Спеціальними фізіологічними дослідженнями доведено також позитивний вплив цього методу на розвиток навичок міжособистісного спілкування, комунікативних функцій і здібностей. Спільне прослуховування музики дітьми, спільний спів сприяє налагодженню і підтримці взаємних комунікацій, взаєморозумінню і довіри, встановленню і поліпшенню контакту логопеда з дитиною з ТПМ. У 1982 р в Берліні вийшла книга Ю. Брюкнер, І. Медераке і К. Ульбріх «Музикотерапія для дітей»<sup>29</sup>, в якій детально розглянуті всі можливі види ігрових технологій за метод дитячої музикотерапії, включаючи пантоміму і різні способи малювання під музику і спів.

<sup>29</sup> <http://psih.pp.ua/11448> 2

Наступний ігровий метод – *бібліотерапія*, методиками якого передбачено спеціальний корекційний вплив на дитину за допомогою виразного рольового читання спеціально підібраних коротких текстів. Таким чином, досягається мета корекції розвитку розуміння мовлення дитини, а також нормалізація або оптимізація її психічного стану.

*Танцювальна терапія* ефективно застосовується в логопедичній роботі з дітьми з ТПМ, які мають порушення спілкування та міжособистісної взаємодії. Використання цього методу вимагає від логопеда досить глибокої підготовки, оскільки цей вид взаємодії може викликати сильні емоції в дитини. Мета застосування танцювальної терапії в логопедичній практиці – це в ігровій формі корекція розвитку навичок в основному невербального спілкування, формування усвідомлення дитиною власного тіла, набуття групового досвіду взаємодії. При цьому в логопедичні заняття включаються спеціально підібрані ігри з використанням жестів, поз, рухів та інших невербальних форм спілкування, а також ігри, що вимагають зібраності й контролю над тілом, чергування зібраності і розслаблення, пов'язаних з дихальним циклом, переміщеннями в просторі, вільним розгойдуванням тощо.

*Метод лялькотерапії* заснований на процесах ідентифікації дитини з улюбленим героєм мультфільму, казки і з улюбленою іграшкою. Основний прийом корекційного впливу ґрунтується на використанні ляльки як проміжного об'єкта взаємодії дитини і дорослого (логопеда, психолога, вихователя, батька). Дитина, пізнаючи реальний світ, його соціальні зв'язки і відносини, активно проектує сприйнятий досвід у специфічну ігрову ситуацію. Лялькотерапія широко використовується в корекційній роботі при подоланні заїкання, порушень поведінки, страхів дитини, а також в роботі з дітьми, які мають емоційну травму. Лялькотерапія сприяє розв'язанню інтра- і інтерперсональних конфліктів, поліпшує соціальну адаптацію дитини. Іграшка, як правило, улюблена «бере участь» в постановці вистави, сюжет якої може бути травмуючим для дитини, наприклад, потрапляє в небезпечну ситуацію й успішно з нею справляється. У міру розгортання сюжету емоційне напруження дитини наростає і, досягнувши максимальної виразності, змінюється зняттям нервово-психічної напруги. В логопедичній практиці з використанням методу лялькотерапії використовуються різні варіанти ляльок: ляльки-маріонетки, пальчикові ляльки, тіньові ляльки, мотузкові ляльки, площинні ляльки, ляльки-рукавички, ляльки-костюми.



Вченими доведено, що, оживляючи ляльку, дитина бачить, що кожен власний рух негайно позначається на поведінці ляльки. Таким чином, дитина отримує оперативний недирективний зворотний зв'язок на свої дії. «Оживляючи» ляльку, дитина вперше в житті відчуває відповідальність за дії ляльки, за її «життя»; може усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями і змінами рухів ляльки; вчиться знаходити адекватне тілесне вираження різних емоцій, почуттів, станів; розвиває довільну увагу і здатність до концентрації. Всі зазначені якості, досягнуті в дитини в ігровій формі, позитивно впливають на процес корекційно-розвиткової роботи логопеда.

В логопедичній практиці широко використовуються ігри й ігрові технології, основу яких становить *метод психогімнастики*, при якому діти проявляють себе і спілкуються без допомоги слів. Психогімнастика розуміється як гра, в основі якої лежить використання рухової експресії як головний засіб комунікації. Такого роду психогімнастика спрямована на вирішення завдань встановлення контакту, зняття напруги, відпрацювання зворотних зв'язків тощо. Це ефективний засіб оптимізації соціально-перцептивної сфери дитини з порушеннями мовлення, оскільки дозволяє звернути її увагу на «мову тіла» і просторово-часові характеристики спілкування. Психогімнастика – це курс спеціальних занять, спрямованих на розвиток і корекцію як мовленнєвої, пізнавальної, так і емоційно-особистісної сфери дитини.

В логопедичній роботі значна увага надається також методу з використанням ігор, спрямованих на формування в дитини з порушеннями мовлення вміння виразити певні емоційні стани, тобто методу *моделювання поведінки ігрових персонажів* з тими чи іншими рисами характеру. Це завдання досягається за допомогою ігор, що, в першу чергу, привертають увагу дітей до всіх компонентів виразних рухів одночасно, закріплюють і розширюють вже отримані ними знання про соціальні компетентності і вміння позначати їх мовленнєвими засобами.

Також використовуються *методи ізотерапії, жетонів («жетонна система»); метод холдінгу* та інші.

Підсумовуючи, зазначимо, що в літературі з теорії ігрової діяльності виділяються ще дві класифікації методів ігрової діяльності: *теоретичні та емпіричні, тобто методи-операції та методи-дії*.

*Теоретичні методи-операції* виділяються як розумові операції: аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація тощо, які формуються в дитячому віці, зокрема в процесі ігрової діяльності. За допомогою цих операцій дитина здійснює різні види діяльності, в тому числі й ігрову. Наприклад, про операцію узагальнення відомо, що вона завжди узагальнена.

Дитина, уявляючи себе у грі водієм, відтворює те, як діє, можливо, єдиний конкретний шофер, якого вона бачила, але сама дія дитини є зображення шофера взагалі, не даних конкретних його дій, що спостерігалися дитиною, але взагалі дій керування автомобілем, звичайно в межах доступного дитині осмислення та узагальнення їх. Саме узагальненість ігрових дій є те, що дозволяє грі здійснюватися в неадекватних предметних умовах. Поряд з операціями логічного мислення до теоретичних методів-операцій ігрової діяльності відносять також (умовно) уяву як розумовий процес зі створення нових образів з її специфічними формами фантазії (створення неправдоподібних, парадоксальних образів та понять) і мрії (як створення образів бажаного).

Що стосується *теоретичних методів-дій*, таких як аналіз систем знань, теорій тощо, то вважається, що стосовно ігрової діяльності про них навряд чи можна говорити, за винятком, можливо, таких складних ігор, як шахи.

До *емпіричних методів-операцій* ігрової діяльності відносять знову таки метод спостереження як пошук відповіді на питання, «що відбувається?». Маніпуляції малюка з предметами (кидає, катає, ламає іграшки та іграшкові споруди) – це ігрові дії, спрямовані на пізнання властивостей предметів. Зрештою, змагальні ігри: хто сильніший? хто швидше?, які будуються на багаторазовому повторенні певних рухів, здійснюються з метою досягнення успіху. Наприклад, багаторазове ігрове повторення дії протягом тривалого часу (дитина відчиняє і зачиняє двері) радує її як вираження її успіхів.

До методів-операцій гри відносять також *конструювання найрізноманітніших споруд*; спочатку це «палички» з піску, «будівництво» будиночків, пірамідок з кубиків, потім ігри з усілякими конструкторами, згодом створення моделей літаків, суден тощо. Методи-дії будуються на основі використання методів-операцій. В даному випадку методи-дії моделювання будуються на використанні методів спостереження, конструювання, прикладу та їхніх різних поєднань.

Аналіз та узагальнення результатів використання в ігровій діяльності різних методів (спостереження, інтерв'ювання батьків, моделювання тощо) вивчення особливостей розвитку дитини логопед зможе не тільки оцінити стан сформованості ігрової діяльності дітей з ТПМ, але й також особливості їхнього мовленнєвого розвитку і стан соціально-емоційних форм поведінки (див., розроблену нами, табл.2).

Таблиця 2

*Шкала оцінювання стану сформованості ігрової діяльності дитини з порушеннями мовлення (за результатами застосування методів спостереження та інтерв'ювання)*

Особливості сформованості ігрової діяльності дитини дошкільного віку з ТПМ		
Вікова норма	Шкала оцінювання	Тяжкий ступінь відхилення від норми
Вміє без конфліктів гратися з дітьми. Враження від гри викликають радість і задоволення.	+10 ___ 0 ___ -10	Не грається з іншими дітьми; не виявляє зацікавленості в колективних іграх. Не вміє в процесі гри діяти по черзі з іншими дітьми. Важко гратися в ігри, що вимагають уваги. Часто при невдалій грі негативує, свариться (в доступній їй формі). Радість від улюблених ігор частіше виявляється не вербально, а в спрощеній міміці і жестикуляції.
Співчуває засмученій дитині, намагаючись допомогти їй продовжити гру.	+10 ___ 0 ___ -10	Не прагне вербально чи не вербально виявити своє співчуття дитині, яка зазнала невдачу в грі, не намагається допомогти їй. Іноді співпереживає їй словесно. При цьому може виявляти значно більший ступінь емоційності в «спілкуванні» з улюбленою іграшкою.
Доброзичлива стосовно інших дітей, зайнятих у грі.	+10 ___ 0 ___ - 10	Під час гри може образити інших дітей і логопеда, б'ється. Спостерігається амбівалентність раптової бурхливої емоційної реакції (афекту) та необгрунтованість підозрілого ставлення до інших дітей. Разом з тим, виявляє значну прихильність до тих осіб з близького і далекого оточення, хто безпосередньо про неї піклується.
Намагається доброзичливо і самостійно розв'язати конфлікт, що виник під час гри.	+10 ___ 0 ___ -10	По-своєму, намагаючись розв'язати конфлікт, що виникає під час гри, може демонструвати несподівано бурхливі, часто невмотивовано агресивні вчинки і реакції заперечення. Невдачі в грі викликають в неї соціально несхвальну поведінку, яку вона не намагається відкоригувати. Скаржиться дорослим, коли під час гри виникає конфлікт.
Надає допомогу іншій дитині в процесі гри.	+10 ___ 0 ___ - 10	Часто байдужа до потреб інших. Разом з тим, виявляє слабку реакцію і на спроби надати їй допомогу. Іноді такі спроби викликають в дитини сильне роздратування, хоча яке може мати і переважно демонстративний характер. Зрідка в процесі гри звертається з проханнями про допомогу чи за співчуттям.
Погоджує свої ігрові дії з діями	+10 ___ 0 ___ - 10	Не завжди здатна в грі узгоджувати свої дії з діями інших дітей, виявляючи при цьому негативні

інших дітей		реакції на їхні емоції. Водночас часто побоюється взаємодіяти з незнайомими дітьми, які включилися в гру.
Стримує негативні прояви емоцій при невдачі в грі	+10 ___ 0 ___ - 10	У грі може виявляти різні емоції, проте помітно, що не вміє керувати проявами своїх негативних емоцій. Водночас доброзичливе спокійне пояснення емоційної ситуації дорослим, як правило, сприяє правильному реагуванню дитини.
В грі підпорядковує свої інтереси інтересам інших	+10 ___ 0 ___ - 10	Часто не схильна виявляти інтерес до інших дітей чи зацікавленість їхніми діями в грі. Зазвичай, не зважаючи на прагнення інших дітей, не підпорядковує їм, наприклад, користування іграшками в сюжетно-рольових іграх. Зрідка в колективних іграх враховує інтереси інших дітей.
Поступається в грі іншим дітям. Приймає правила гри, правила ігрової поведінки і дотримується їх.	+10 ___ 0 ___ - 10	Наполягає (іноді в агресивній вербальній і невербальній формі) на дотриманні своїх ігрових дій. Обстоює навмисне дотримання деяких власних правил ігрової діяльності. Не демонструє свою поступливість за допомогою участі у вербальному і невербальному спілкуванні. Може не враховувати соціальні правила комунікативної поведінки, не сприймати зауважень і вимог логопеда.

Окрім логопеда, вихователь групи, помічники вихователя, батьки, незалежно один від одного кожен в своїй окремій анкеті також можуть відмічати, в якій мірі форма ігрової поведінки дитини відповідає формам, зазначеним на полюсах кожної зі шкал. Кожна шкала в обидва боки ділиться на десять поділок, що відповідає 10 балам як за позитивними, так і за негативними якостями поведінки. Дитина під час гри поряд з позитивною поведінкою може виявляти і негативну. Тому на шкалі це може бути виражено, наприклад, в 7-и балах за шкалою зі знаком мінус, і в 3-х балах – за шкалою зі знаком плюс. Інтерпретація результатів оцінювання особливостей ігрової діяльності дитини з ТПМ відбувається за допомогою співставлення даних про особливості її виконання ігрових завдань і дитиною з нейротиповим розвитком. Потім визначається величина середнього балу за кожною шкалою.

### 2.3 Класифікації ігор<sup>30</sup>

У Державному стандарті (2021) практично всі види ігор реалізуються в усіх напрямках змісту дошкільної освіти (фізичний розвиток, пізнавально-мовленнєвий, соціально-особистісний, художньо-естетичний). Це дозволяє говорити як про інтегрований їх характер, так і про диференційованість ігор, їх адресність. Як зазначалось, в психолого-педагогічній літературі існує кілька класифікацій ігор. Знаючи їхній широкий спектр, логопед має змогу

<sup>30</sup> <https://vseosvita.ua/library/klasifikacia-ta-vidi-ditacih-igrasok-437387.html>  
[http://ni.biz.ua/4/4\\_9/4\\_97607\\_klassifikatsiya-igr-po-syuzhetam.html](http://ni.biz.ua/4/4_9/4_97607_klassifikatsiya-igr-po-syuzhetam.html)



правильно відібрати і застосувати гру відповідно до психологічного віку дитини і структури діагностованого в неї порушення.

Загальноприйнятим в психолого-педагогічній науці є поділ ігор на дві групи: творчі (що виникають з ініціативи дітей), основна форма яких – сюжетно-рольові ігри, і друга група – ігри за правилами (організовані дорослим), основна форма яких – дидактичні і рухливі ігри. Окремо виділяють комп'ютерні ігри. В основу цієї класифікації традиційних ігор найчастіше покладають поняття гри як засобу емоційно-соціального і мовленнєвого розвитку дитини. Класифікації традиційні добре розроблені і затребувані практиками в державних закладах дошкільної освіти (ЗДО), в закладах дошкільної освіти комбінованого типу, спеціальних і приватних дошкільних закладах освіти України.

У процесі гри соціальне спілкування дітей 2-5 років дає їм змогу краще засвоїти соціальні норми поведінки. З часом гра видозмінюється: спочатку дитина спостерігає за іграми інших, може щось порадити їм, запитати в них, але не включається у гру (*за класифікацією ігор – це гра-спостереження*). Згодом настає час, коли дитина віддає перевагу іграм на самоті: вона іноді звертається до інших дітей, але зайнята власною грою поруч з ними (*паралельна гра*); далі дитина спілкується з однолітками, зайнятими схожою грою, проте кожен чинить так, як йому хочеться *я (це так звана, зв'язана гра, гра поруч з обміном іграшками, атрибутами)*. Уже в середньому дошкільному віці діти починають об'єднуватись у групи для досягнення спільної мети (*спільна форма гри*).

Гра-спостереження, гра на самоті (наодинці), гра поруч (паралельна) належать до категорії так званих *ізолюваних ігор*. Вони характерні для дітей раннього і молодшого дошкільного віку. До категорії *соціальних ігор* належать зв'язані та спільні ігри, в які граються діти середнього і старшого дошкільного віку.

У віці 3—5 років діти досить часто не грають з однолітками, а вигадують собі уявних партнерів. Це не можна вважати дуже розповсюдженим явищем, проте воно не таке вже поодиноке. *Вигадання партнерів* для ігор відбувається з декількох причин: внаслідок розвитку дитячої уяви, фантазування; незадоволення потреби у спілкуванні (коли дитина росте в сім'ї без братів і сестер, перебуває в оточенні дорослих); наявності в неї прагнення почувати себе керівником, творцем бажаної, але нереальної ситуації.

Досить часто такі прояви свідчать про творчий підхід, художню обдарованість, високий інтелектуальний розвиток малюків. Уявні партнери для ігор суттєво послаблюють або знімають у дітей почуття самотності,



допомагають упоратись зі страхом, подолати відчуженість між ними та оточуючими людьми, дають вихід почуттю ворожості щодо тих, з ким вони не хочуть спілкуватись. Як правило, наприкінці дошкільного дитинства вигадкування партнерів для ігор припиняється. В окремих випадках воно може продовжитись до молодшого шкільного віку. Тобто, це особливість розвитку окремих дітей і не є відхиленням від норми.

Водночас також створені в різний час різними авторами класифікації, які спираються на інші ознаки: на виховну (розвиткову) роль, на характер відображення дійсності або на чисто зовнішні ознаки, наприклад на вік дітей-гравців, або їх кількість, наявність або відсутність ігрового матеріалу, місце проведення, ступінь педагогічного управління/керування процесом і т.д. Кожен з підходів в тій чи іншій мірі має право на існування, а в сукупності вони ще раз підтверджують різнобічний і різноманітний характер дитячої гри.

Окрім того, пропонуються інші класифікації ігор.

*А. Групи ігор з поділом на:*

- фізичні ігри, що розвивають силу і спритність;
- ігри, пов'язані з розвитком слухового і зорового сприймання;
- розумові ігри, що вимагають обмірковування і судження
- *Б. Класифікація ігор з точки зору їхньої практичності,*

*практичної користі:*

- рухливі ігри, що задовольняють потребу дитини у фізичній діяльності, мета яких - розвиток і зміцнення м'язів;
- ігри, що виховують почуття, розвивають спритність і спостережливість, ті, які надають руці спритність, правильність погляду, навчаючи визначати відстань;
- ігри, що сприяють розумовому розвитку і задовольняють цікавість дитини, слугують формуванню спостережливості та правильності суджень;
- емоційні гри, в яких відбувається розвиток чутливості, альтруїстичних почуттів і почуття громадськості;
- артистичні ігри - це різноманітні живописні, архітектурні, пластичні, драматичні ігри, які сприяють пробудженню естетичних почуттів дітей;
- ігри, спрямовані на формування волі дитини.

*В. Класифікація ігор, що ґрунтується переважно на їхньому внеску в психічний розвиток дітей.* При цьому ігри діляться на три великі групи. Перша і найбільша група співвідноситься з розвитком абстрактного мислення і служить для дитини наочною підмогою в оволодінні цим процесом. Друга

група сприяє формуванню та зміцненню почуття самосвідомості. Третя група дає дитині можливість вправлятися в відтворенні репродуктивних вражень.

*Г. За класифікацією авторів ігри діляться на уявні, будівельні, наслідувальні, рухливі, інтелектуальні та ігри-драматизації.* Уточнення специфічного змісту кожного з названих дало змогу автору зробити висновок, що *все, що ми називаємо грою, по-суті є прояв будівельного і драматичного мистецтва дитини.* Уявні ігри, вважає вчений, взагалі неправильно називати іграми. Будівельні ігри при ретельному аналізі виявляються нічим іншим, як *будівельним мистецтвом* дитини; наслідувальні ігри і драматизації - *драматичним мистецтвом*; рухливі ігри - драматизацією, і навіть *інтелектуальні ігри* (шахи, шашки, карти) за своїм походженням це теж драматизація.

*Д.* Водночас розроблено класифікацію, за якою виділяють два основні типи ігор – *ігри з фіксованими, відкритими правилами та ігри з прихованими правилами.* Перший тип – це більшість дидактичних, рухливих та розвиваючих ігор (інтелектуальні, музичні, ігри-забави, атракціони); другий – ігри, в яких на основі життєвих і художніх вражень діти самостійно відтворюють соціальні відносини або матеріальні об'єкти.

До речі, такий поділ ігор на творчі, рухливі і дидактичні був традиційним для вітчизняної педагогіки усієї другої половини ХХ ст., хоча багато дослідників помічали нераціональність такої класифікації. Адже при цьому ставилися в один ряд явища різної природи – самостійні дитячі ігри і створені дорослими. Більш доцільним вважається виділення гри як власне дитячої діяльності та ігор, створених для дітей.

*Е.* В основу однієї з *узагальнюючих класифікацій дитячих ігор* закладено категорію «ініціатива». Не заперечуючи раціональності попередніх підходів, автор прагне осмислити проблему дитячої гри з позиції реалій сьогодення дня і сучасного рівня наукових знань про цей вид діяльності дитини.

В перший клас такої класифікації включені ігри, що *виникають з ініціативи самих дітей.* Вони є своєрідною практичною формою роздумів дитини про навколишнє середовище, природну і соціальну дійсність. У другий клас входять ігри (навчальні та дозвільні), що *виникають з ініціативи дорослого.* До дітей вони приходять від дорослих, але, освоївши їх, діти можуть грати в них самостійно, що, в свою чергу, сприяє збагаченню змісту ігор першого класу.

Третій клас складають так звані *традиційні або народні ігри,* що надійшли з глибини етнічної культури.

Перевагою останньої класифікації є, з одного боку, підтвердження тези про безперервність гри в житті дитини, а з іншого – можливість простежити,

як протягом раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку значно змінюються дитяча потреба в грі і пов'язані з нею інтереси. Так, сюжетно-рольова гра чітко локалізується в віковому діапазоні від 3 до 7 років і потім практично безслідно зникає, в той час як, наприклад, ігри-експериментування зі спеціально призначеними для цього іграшками, режисерські та рухливі ігри – властиві всім віковим групам, проте при цьому їх зміст, зрозуміло, змінюється.

Таким чином, аналіз дитячої гри і пов'язаних з нею проблем допомагає глибше зрозуміти особливості і своєрідність дитинства в цілому. В той же час переконує, що *гра – невід'ємна потреба дитячої природи, унікальне явище її соціального життя*, що свідчить про необхідність її подальшого вивчення фахівцями – науковцями і практиками.

**Отже**, зазначимо, що в основу класифікації традиційних (класичних) ігор покладено здатність дитини до гри, зміст самої гри, способи її організації і проведення логопедом.

а) Ініціативність (здатність) дитини до гри – це ігри, в основу яких покладено: ініціативу дітей (театралізовані, режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні); ініціативу дорослих (дидактичні (навчальні), дозвільні (ігри-забави, ігри-розваги, розвивальні ігри, рухливі ігри); народні обряди тощо.

б) За типом організації гри логопедом виділяють групові, підгрупові та індивідуальні ігри.

в) За місцем організації гри – ігри на свіжому повітрі і в приміщенні.

г) З урахуванням особливостей зв'язку гри зі структурою календарного планування логопедом (ігри в першу і другу половини дня).

д) З використанням нових інформаційних технологій (комп'ютерні ігри) як способу організації розумової діяльності дитини (ігри-експериментування).

е) В залежності від змісту гри: побутові, що відображають побут, виробництво, життя суспільства; героїчні, фантастичні, що відображають характер і зміст подій; дидактичні<sup>31</sup>, сутність яких більшість авторів вбачають у вирішенні розумової задачі в ігровій формі. Автори вважають, що в основу класифікації дидактичних ігор можуть бути покладені такі аспекти. По-перше, зміст гри, який визначається в залежності від того, який розділ освітньої програми в неї включений. Це ігри сенсорні, мовленнєві, математичні, екологічні, музичні тощо. По-друге, це дидактичні ігри з урахуванням специфіки ігрового матеріалу: ігри з іграшками і предметами (настільно-друковані, ігри-головоломки, доміно, мозаїка та ін.). По-третє, словесні ігри,

---

<sup>31</sup> Більш детальна характеристика дидактичних ігор подана у Частині 3 даного підручника, стор 203-210

де діти «грають словами». Окрім того, *рухливі ігри* (сюжетні, безсюжетні, ігри-атракціони), що класифікуються залежно від характеру руху (ігри, які сприяють розвитку бігу, ходьби, лазіння і т.п.).

У залежності від змісту гри виділяються *сюжетно-рольові ігри*, на характеристиці яких зупинимося детальніше, оскільки вони не є провідною діяльністю, але присутні в житті дитини вже раннього віку і є провідною в дошкільному віці. Сюжетно-рольова гра стає провідною діяльністю в *молодшому дошкільному віці*, створюючи найсприятливіші умови для загального фізичного, психічного та соціального розвитку дитини, для становлення основ її особистості, складання самосвідомості як її ядра. Саме цей вид діяльності найбільше наближає дитину до світу дорослих, дає їй змогу моделювати їх поведінку, діяльність, систему взаємин з людьми навколо. Сюжет стає логічнішим, дитина розвиває певну тему, передає її образами, діями, ставленням. Від виконання рольових дій дитина переходить до ролей-образів, використовує мовлення, міміку, жести. В сюжетно-рольовій грі, творчій за своєю природою, діти самостійно визначають її сюжет і зміст, які зумовлюють основні лінії розгортання гри за певним задумом дітей.

Сюжет стає важливою складовою структури сюжетно-рольової гри. Він визначається тим колом явищ дійсності, які знаходять відображення у грі. Дитина обирає, насамперед, ті сюжети, які постійно мають місце в її житті: гра «у сім'ю», «лікарню», «магазин», пошту», «перевезення пасажирів різними видами транспорту» тощо. За тим, які сюжети розігрують діти, логопед може скласти досить повне уявлення про зміст досвіду дитини, про умови її виховання у сім'ї, про значущі моменти її життя, про стан і особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку.

*У дітей четвертого року* життя стадія сюжетно-рольової гри переважає над сюжетно-відображальною грою. У сюжеті ігрових ігор, в її ролях та взаєминах дитина відтворює свої враження від діяльності людей в найближчому докільці (сім'я, дитячий садок, транспорт, лікування, будівництво); наслідує позитивні вчинки та доброзичливі людські взаємини. І що головне для дитини з ТПМ – вчиться правильно позначати їх в усному мовленні. Взаємодія з учасниками гри здійснюється через ігрові та організаційні взаємини. Залежно від вимог гри дитина може спілкуватися почергово – то як виконавець ролі, то як партнер у грі. Використовувати предмети-замінники, уявні предмети. Удосконалюються її рольові дії. Становлення сюжетно-рольової гри відбувається поступово на основі сюжетно-відображальної гри, що склалася раніше. Ігрові дії починають об'єднуватися сюжетом, знайомим дитині. Виникають ігрові ланцюги: спочатку скорочені, а потім розгорнуті. *На п'ятому році життя* дитина не просто відтворює дії дорослого та використовує предмети в уявній ситуації, вона уявляє всю ситуацію в цілому, розподіляє рольові функції, уявляє досить складні явища, розв'язує складні задачі. Ігрові ролі виконує змістовно,

взаємопов'язано з іншими учасниками гри. Іграшки та предмети-замінники добирає відповідно до потреб виконуваної ролі чи сюжету. Ініціює вибір гри, іграшок, спосіб реалізації задуму гри. Спочатку гра за певним сюжетом «запускається» ігровим матеріалом, що розташований поруч і потрапив дитині на очі. Поступово до завчасно вигаданого сюжету вона починає добирати необхідні іграшки, атрибути, матеріали. Ближче до п'яти років з'являються складніші сюжети, які вимагають творчої взаємодії декількох учасників.

*Дитина старшого дошкільного віку* в умовах розвитку гри як провідної діяльності поступово творчо перевертілюється у знайомі образи дорослих, реалізує моделі їх поведінки і взаємин; задовольняє потребу в грі, засобами мовлення виражає в ній свої інтереси, набутий особистий досвід. Вона зацікавлено оволодіває різними видами сюжетно-рольових ігор. Так, в *іграх з правилами* (рухливих, з елементами спорту, дидактичних, пізнавальних, хороводних, українських народних, комп'ютерних, найпростіших інтелектуальних іграх-загадках, кросвордах, анаграмах, ребусах, криптограмах, шахах, шашках,) свідомо й вимогливо дотримується правил гри під час виконання ігрового завдання; підтримує позитивні взаємини між учасниками гри (допомагає, виявляє товариськість, справедливість, чесність, доброзичливість).

*Настільно-друковані сюжетно-рольові ігри* дають змогу дитині перепочити після надмірної рухової активності, зосередитися на розумовій роботі, розвинути пізнавальні процеси, посидючість, уважність, організованість. *Ігри-драматизації, ігри-імітації, режисерські та пальчикові сюжетно-рольові ігри* мають пізнавальну, емоційну, естетичну цінність для дітей цього віку. Під час різних театралізованих ігор дитина здатна досить самостійно розігрувати сюжети знайомих казок, літературних творів; інтонаційно та жестами характеризувати образи, узгоджено діяти у відповідності до рольових взаємин персонажів; добирати чи виготовляти атрибути або елементи до типових ознак образу; демонструвати знайомі театралізовані ігри як вистави для дітей молодшого за неї віку. Під час *конструкційно-будівельних сюжетно-рольових ігор* дитина виявляє інтерес і бажання до відображення широкого кола об'єктів довколишньої дійсності, використовуючи при цьому попередньо набутий досвід діяльності з різними конструкторами, природним та штучним матеріалом; створює власні споруди, конструкції за зразком, умовами, задумом; уміє планомірно розглядати предмети і споруди, малюнки, фото, прості креслення, виокремлювати в них основні складові конструкції, їх співвідношення за розмірами, формами, розміщенням; добирає необхідний матеріал, деталі; використовує різні способи створення будівлі, кріплення, елементи оздоблення; аналізує і

прогнозує результати власної та спільної діяльності; уміє діяти послідовно, злагоджено з іншими учасниками, виявляє доброзичливість, готовність допомогти.

Важливе місце серед різноманітних сюжетно-рольових ігор старшого дошкільника посідають *сучасні розвиткові і корекційно-розвиткові ігри*, що дають змогу дитині розвивати моторику, швидкість реакції, спритність, розумові здібності, уміння розв'язувати проблеми. Ці види ігор широко представлені в логопедичній літературі.

*Отже*, в ігровій діяльності дітей пріоритет належить сюжетно-рольовій грі, творчій за своїм характером, соціальною за спрямованістю. Саме вона відіграє особливу роль у формуванні особистості дитини, сприяє її комунікативно-мовленнєвому розвитку. Відтворення ситуацій діяльності та взаємин дорослого оточення дає змогу дитині програвати не лише свої дії, а й їхні наслідки. Завдяки цьому в неї поступово формується внутрішній план дій, уміння його здійснювати, розвивається здатність корегувати відповідно до очікувань інших. У старшому дошкільному віці сюжетно-рольова гра стає дедалі тривалішою, стійкішою, складнішою, планомірно спланованою, розгорнутою, стає усе більше незалежною від іграшки. Розвиток сюжетно-рольової гри зумовлює особистісне зростання старшого дошкільника, зокрема формування: потреб (пізнавальних, соціальних, моральних, естетичних); інтересів до себе та довкілля; супідрядності мотивів – від особистих до суспільно значущих.

*Умовою застосування сюжетно-рольової гри як педагогічного засобу є знання її етапів розвитку і структури.*

Виділено такі *етапи сюжетно-рольової гри*: I етап – ознайомча гра (перший рік життя); II етап – відображальна гра (на межі першого і другого року життя); III етап – сюжетно-відображальна (другий і третій рік життя); IV етап – власне рольова гра (з 4-го по 7 рік життя). Знання етапів допоможе педагогу технологічно правильно з урахуванням стану її мовленнєвого розвитку будувати процес організації ігор дітей.

Найважливішими компонентами сюжетно-рольової гри виступають ігровий сюжет, ігрові ролі та дії, ігрові правила, ігрове використання предметів та вербальне і невербальне спілкування з партнерами. Отже, в структурі гри виділено такі компоненти: *сюжет, роль, зміст, ігрові дії, правила гри*.

*Сюжет рольової гри*. Є три поширені типи ігрового сюжету: *одноперспективний, багатоперспективний, комбінований*. Якщо на межі раннього та дошкільного віку сюжет виникає на основі іграшок та предметів, які є в розпорядженні дітей, то у середньому дошкільному віці діти починають

планувати сюжет, підбираючи для його втілення необхідні іграшки та атрибути. Від сюжету, який складається з кількоразового повторення певної модельованої ситуації (наприклад, «мама» то одягає, то роздягає «ляльку-доньку»: це *одноперспективний сюжет*), діти переходять до сюжетів, утворених з однієї-двох сюжетних ліній, а в грі вирізняються певні етапи, неоднорідні за змістом («мама» одягає «дочку», відводить у дитячий садочок, там вона снідає і т.д.). Це *багатоперспективний сюжет*. Сюжети стають стійкішими, розігруються довші періоди часу. До кінця дошкільного віку виникають *сюжети-композиції*, в яких відображаються різні та водночас пов'язані між собою сфери дійсності: діти одночасно граються «у сім'ю», «лікарню», «школу». Персонажі гри переходять із ситуації в ситуацію, не змінюючи свого основного складу.

*Формування передумов рольової гри* починається ще в період від 1,5 до 3 років. Методика формування полягає у тому, що дорослий подає сюжет у словесній формі. Наприклад: «Сидять за столом лялька та ведмедик, гарненькі, чистенькі. На столі стоять тарілки, розкладені ложки. Погодуй лялечку». Дитина бере ложку і починає годувати спочатку ляльку, а потім ведмедика. Дитини шостого року життя ігровий сюжет вже придумує та реалізує самостійно, виявляє творчість, бере участь у розвитку задумів інших учасників гри. Вона опікується тим, щоб партнери прийняли запропонований сюжет, виявили готовність його реалізувати. Дитина відтворює сутність і способи діяльності людей, взаємини між ними, проживаючи їх під час створених самостійно ігрових ситуацій, подій, вчинків. У розвитку ігрового сюжету обирає за уподобанням соціальні ролі дорослих, привласнює їх типові й індивідуальні способи дій і стосунків, в яких орієнтується. При цьому дитина старшого дошкільного віку встановлює ігрові правила, визначає умови вибору учасників гри, обирає їхні ігрові ролі й дії.

*Ігрові ролі та дії.* Гра починається з домовленості дитини з іншими учасниками стосовно її спільного планування: хто ким буде, яку роль гратиме. Вона намагається чітко означити усі ролі. Виконуючи ігрову роль, дитина цікавиться: «Чи буває так насправді?». Для неї все важливішою стає не лише сама роль, а й якість її виконання, наближеність до реального життя. Ігрові дії поступово скорочуються, узагальнюються, починають заміщуватися мовленням.

*Ігрові правила.* Дитина з ТПМ зі збереженим інтелектом, як і нейротипова дитина, за допомогою доступних їй мовленнєвих засобів формує правила на початку гри і протягом усієї ігрової діяльності їх дотримується. Вона свідомо, добровільно, за власним бажанням приймає необхідність певних обмежень, відмовляється від бажань, не пов'язаних із

грую, планує ігрове використання предметів. Іграшки, предмети, ігрові атрибути, різноманітний матеріал дитина підбирає на початку гри відповідно до сюжету та вимог ролі, вчиться бережливо до них ставитися. Вона досить легко перейменовує предмети, використовує одні як замітники інших. Робить це самостійно, без допомоги вихователя, здійснює вибір з декількох наявних, вивчає предмет, на якому зосередила свою увагу, розуміючи, що будь-який предмет не підійде. Дитина шостого року життя вже усвідомлює, що, обираючи предмет-замітник, слід орієнтуватися не лише на його зовнішні ознаки, а насамперед на фізичні властивості, можливість діяти з ним певним чином. Іноді дитина вдається до ігор, під час яких зовсім не використовує іграшки, задовольняючись предметами-замінниками.

*Спілкування з партнерами в сюжетно-рольовій грі.* Оскільки дитина з ТПМ вже певний час відвідує дошкільний заклад, вона, як правило, позитивно налаштована на спільну з однолітками гру, вміє налагодити ігрову взаємодію, порозумітися з учасниками гри щодо узгодження ігрових задумів, розподілу ролей, іграшок, побудови й розвитку сюжету, дотримання ігрових правил та норм поведінки, узгодити власні інтереси з інтересами групи, взяти до уваги пропозиції та зауваження партнерів по грі. У виборі учасників гри вона керується своїми симпатіями, бере до уваги ігрові вміння та моральні якості однолітків, статеву належність (віддає перевагу одноліткам своєї статі, запрошує до гри представників іншої статі лише за необхідності дотриматися вимог до ролі). Починають виділятися дії, які передають характер ставлення дитини до інших учасників гри. Гра протікає як спільна діяльність, взаємодія за сюжетом доповнюється партнерськими діями, які не відповідають ролі. Формуються нові мотиви і потреби (в самостійності, змагальності). Дитина допомагає іншим учасникам гри, прагне виявляти товариськість, чесність, справедливість. І головне для дитини з ТПМ – у неї формується і розвивається рольове мовлення, звернене до партнера.

Важливою умовою реалізації розвитку сюжетно-рольової гри визначено вміння логопеда грамотно впливати на роль, яку обрала дитина. Володіння прийомами розвитку і збагачення рольової взаємодії є необхідною умовою організації логопедом сюжетно-рольових ігор.

Отже, основним педагогічним засобом гри є сюжет, який містить всі елементи гри: дії, ролі, події, еталонні показники сформованості яких представлені в таблиці (див табл.3).



Таблиця 3

Еталонні показники компетенції і компетентності ігрової діяльності дитини на кінець дошкільного і початку шкільного віку<sup>32</sup>

<b>Компетенції (знання)</b>	<p><b>Ігровий сюжет.</b> Розуміє сутність і важливість цікавого для учасників гри сюжету; розрізняє реалістичний і казковий сюжети; позначає словами планомірно спланований, розгорнутий сюжет; може обґрунтувати його доцільність.</p> <p><b>Ігрові ролі та дії.</b> Усвідомлює, які дії якій ролі відповідають; розрізняє головні та другорядні ролі, бажані та небажані для себе, цікаві й нецікаві, легкі й складні, знайомі й незнайомі; усвідомлює необхідність передачі в ролі характерних особливостей персонажа (зовнішності, тональності голосу, поведінки, дій).</p> <p><b>Ігрові правила.</b> Знає, що правила виконують функцію регуляторів гри; усвідомлює зв'язок між виконуваним правилом та узятою на себе роллю; розуміє важливість дотримання ігрових правил упродовж усієї гри.</p> <p><b>Ігрове використання предметів.</b> Розуміє умовність уявної ситуації та уявних предметів; знає, що предмети можуть бути схожими зовнішньо та за своїми фізичними властивостями.</p> <p><b>Спілкування з партнерами.</b> Усвідомлює, що грати спільно з іншими дітьми цікаво; розуміє важливість узгоджених дій між партнерами сюжетно-рольової гри; знає слова подяки, прохання, вибачення; має уявлення, що доброзичливе ставлення до учасників гри впливає на її ефективність.</p>
<b>Компетенції (уміння)</b>	<p><b>Ігровий сюжет.</b> Може запропонувати учасникам гри цікавий і досить складний сюжет; намагається його урізноманітнювати; планує розгортання сюжету, визначає перспективи гри; відображає не лише зовнішню сторону життєвих явищ, а й передає їхній зміст; пропонує сюжети, пов'язані з життям найближчого оточення, з подіями суспільного життя, з майбутнім навчанням у школі; виявляє елементи творчості.</p> <p><b>Ігрові ролі та дії.</b> Обґрунтовує доцільність виконання нею певної ролі; її ігрові дії різноманітні, відтворюють послідовність реальних людських відносин; передає в ролі не лише узагальнений характер людей, їх діяльності, подій, а й типізує, індивідуалізує їх; зміщує акценти гри з процесу на результат, опікується якісним виконанням ролі, її наближенням до життєвих реалій; передчуває майбутній результат спільних з однолітками ігрових дій; вдається до дій, які передають характер ставлення до інших учасників гри; користується рольовим мовленням.</p> <p><b>Ігрові правила.</b> Формулює правила на початку гри, рідко змінює їх процесі під час ігрової діяльності; дотримується правил упродовж усієї гри; контролює їх дотримання усіма учасниками гри; не погоджується на пропозицію їх змінити під час гри; утримується від бажань, безпосередньо не пов'язаних із грою.</p> <p><b>Ігрове використання предметів.</b> На початку гри добирає іграшки і предмети відповідно до ролі; розгортає гру як з іграшками, так і незалежно від них; використовує предмети-замінники, орієнтуючись не так на їхню зовнішню схожість, як на фізичні особливості, можливість діяти з ними певним чином.</p> <p><b>Спілкування з партнерами.</b> Гра протікає як сумісна діяльність, міжособистісна взаємодія чергується з партнерськими діями; запрошує до гри симпатичних їй дітей; справедливо розподіляє функції, іграшки та ігрові атрибути між учасниками гри; взаємодіє з ними щодо використання спільних іграшок, матеріалів, характеру дій; має розвинене рольове мовлення, адресоване учасникам гри; передбачає, уникає, умирний спосіб розв'язує конфлікти</p>

<sup>32</sup> Загальні показники компетентності дошкільника <https://studfile.net/preview/8848823/>

<b>Базові якості (компетентності)</b>	<p><b>Сприйнятливість.</b> Спроможність сприймати оцінку значущих дорослих та однолітків, переживати їхні позитивні і негативні висловлювання; відчувати свою співпричетність до всього, що відбувається у грі; переключатися, пристосовуватися до змін у сюжетній лінії, правилах, вимогах до ролі, партнерів.</p> <p><b>Самостійність.</b> Здатність організувати гру, визначати та самостійно реалізувати свій ігровий задум; ініціювати цікаві пропозиції; за уподобанням обирати ролі, індивідуалізувати процес їх виконання; без допомоги дорослого будувати за власним задумом споруди, добирати необхідний матеріал, досягати позитивного результату під час конструкторно-будівельних ігор.</p> <p><b>Працелюбність.</b> Здатність виявляти зацікавленість працею дорослих, різними професіями; намагатися реалізувати свій інтерес в різноманітних іграх; бережливо поводитися з іграшками, впорядковувати їх, прибирати місце гри; охоче допомагати дорослому ремонтувати іграшки та ігрові атрибути.</p> <p><b>Поведінка (людяність).</b> Здатність доброзичливо поводитися з партнером по грі, узгоджувати з ним свої дії, домовлятися про доцільні зміни в її змісті, узгоджувати позиції, прагнути дійти спільної думки; уникати конфліктів, розв'язувати спірні питання у мирний спосіб; допомагати, підтримувати, заспокоювати партнера; брати до уваги стан, настрої, можливості учасників гри.</p> <p><b>Відповідальність.</b> Спроможність відомо й вимогливо дотримуватися ігрових правил; звертати увагу на порушення правил іншими; узгоджувати ігрові дії із задумом та ігровою роллю; намагатися виконати її якомога краще; поводитися чесно, правдиво; дотримуватися обцянок; відповідати перед іншими за наслідки своїх дій, рішень.</p> <p><b>Справедливість.</b> Здатність чесно розподілити ігрові ролі, іграшки, атрибути; враховує при цьому особливості однолітків, їхні здібності та уміння; визнає свої помилки та заслуги партнерів по грі; може поступитися власними інтересами заради спільної справи.</p> <p><b>Самовладання.</b> Здатність управляти своїми пориваннями, приводити їх у відповідність з ігровою ситуацією, вимогами до виконання ролі; контролювати свій настрій, утриматися від негативних висловлювань та деструктивних дій; проявляти наполегливість, цілеспрямованість, сміливість.</p> <p><b>Гідність.</b> Спроможність прогнозувати, аналізувати, самостійно оцінювати результат спільних ігрових зусиль; намагатися виконувати роль якісно, проживати її в повну силу; в ході гри у соціально прийнятний спосіб самореалізуватися і самостверджуватися; домагатися визнання своїх досягнень і заслуг авторитетними дорослими та однолітками; не погоджуватися з несправедливими оцінками.</p> <p><b>Креативність.</b> Здатність урізноманітнити зміст гри, уникати монотонності, одноманітності, повторюваності ігор однакового або схожого змісту; творчо розвивати сюжет; вносити у виконання ролі елементи новизни, вигадки, фантазії; варіювати ігрові дії, надавати їм більшої характерності; ініціювати цікаві пропозиції щодо збагачення змісту та оригінального виконання ролей.</p>
---------------------------------------	---

Щодо виявлення *ознак розвитку ігрової компетентності дитини старшого дошкільного віку* з урахуванням структури сюжетно-рольової гри, то в науково-методичній літературі<sup>33</sup> виділені такі: проявляє інтерес до ігрової

<sup>33</sup> Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. А. М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

Федорова М.А. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою [http://eprints.zu.edu.ua/30272/1/2019\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB\\_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.PDF](http://eprints.zu.edu.ua/30272/1/2019_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.PDF)

діяльності, із задоволенням тривалий час грає в ігри; має власні ігрові уподобання та коло друзів по грі; може запропонувати учасникам гри цікавий і сюжет (обігруються події з прямого та опосередкованого досвіду), планує розгортання сюжету; використовує в іграх різноманітні іграшки, предмети-замінники, різні матеріали відповідно до змісту гри, по закінченню прибирає місце гри; передає особливості взятої на себе ролі, використовуючи при цьому різні засоби виразності (варіює вирази обличчя, міняє жести, тембр голосу, використовує рольове мовлення, відображає в ролі узагальнений характер людей, їх діяльності; приймає ігрові правила і дотримується їх; вміє налагоджувати партнерські взаємини, дотримується норм та етикету спілкування тощо.

**Узагальнення** викладеного матеріалу дає можливість зробити висновок стосовно *основних етапів формування в дошкільників (залежно від їхнього віку і структури мовленнєвого порушення) суто сюжетно-рольової<sup>34</sup> гри або особливостей їхньої взаємодії в грі з елементами сюжету.*

Основними етапами формування гри є: а) засвоєння дітьми умовних дій з іграшками і предметами-замінниками (1-2,5 року); б) засвоєння рольової поведінки рольових відносин і взаємодій (2,5-4,5 років); в) засвоєння способів побудови сюжету гри (4,5-7 років). Основні рівні взаємодії дітей у грі: *на першому рівні* значення мають сюжетно-рольові іграшки, іграшки-копії, які часто визначають тему гри і форму взаємодії: копіювання, функціонально-розподільчі почергові дії; *на другому рівні* головним організуючим моментом ігрової взаємодії дітей виступають правила рольової поведінки дітей, які є регулятором взаємодії дітей; *на третьому рівні* в основу ігрової взаємодії покладена узгоджена побудова сюжету гри: вибір теми, послідовне розгортання подій, ситуації рольової взаємодії. На цьому етапі значну увагу логопед має приділяти способам побудови сюжету.

Як вже зазначалося, сутність, види, значення дидактичної і сюжетно-дидактичної гри характеризуватимуться в розділі підручника Напряма 4 корекційно-розвиткової роботи.

## 2.4. Класифікації комп'ютерних ігор

Оскільки, як зазначалося, із загальної класифікації ігор комп'ютерні ігри виокремлено, розглянемо їхню класифікацію<sup>35</sup> нарізно.

Комп'ютерні ігри дуже неоднорідна група, що складається з безлічі різних їхніх типів, які включають в тому числі і неігрові способи взаємодії з комп'ютером або з іншими людьми, які грають через комп'ютерні мережі. В

<sup>34</sup> Сюжетно-дидактичний і дидактичний види ігор схарактеризовано в Модулі 6 (6.1.) як провідні види діяльності дітей старшого дошкільного віку.

<sup>35</sup> [https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni\\_igri%7C\\_yih\\_rozvitok\\_ta\\_suchasni\\_realiyi](https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni_igri%7C_yih_rozvitok_ta_suchasni_realiyi)

історії дослідження комп'ютерних ігор пропонувалося кілька підстав для поділу їх на групи: за програмними цілями (освітні та розважальні); за змістом інформації, що відображає реальні сфери діяльності людини (військові, спортивні, авіа- і автосимулятори, головоломки тощо).

Одна з перших класифікацій комп'ютерних ігор була заснована на *характеристиці психічних функцій, включених в процес ігор*, що стимулюють логічне і комбінаторне мислення (напр., комп'ютерні варіанти шашок); азартні ігри, що вимагають прийняття інтуїтивних, ірраціональних рішень (наприклад, дитячий варіант доміно); ігри, пов'язані з тренуванням сенсомоторної координації, уваги, швидкості реакції – спортивні ігри («теніс», «футбол», «більярд») і «конвеєрні» («лови», «тетріс», «сплет»); дитячі військові ігри та ігри-єдиноборства («комбат», «командос»);

Інший тип ігор об'єднав ігри переслідування-уникнення («Пакмен», «Діг-Даг»), де в ігровий процес включений *інтуїтивний компонент мислення та емоційно-чуттєве сприйняття*. Тощо.

Отже, комп'ютерна гра – це комп'ютерна програма, що призначається для організації ігрового процесу (геймплея), зв'язку з партнерами по грі, або сама виступає в якості партнера. На сьогодні в усіх класифікаціях ігор виділяють комп'ютерні ігри, які мають певні відмінності від інших видів гри, що позначається на їхній організації, змісті і методиках використання. Наразі це, такі вже звичні, випадки вживання замість терміну комп'ютерна гра *відеогра*, тобто ці терміни можуть вживатися як синоніми і бути взаємозамінними. У комп'ютерних іграх, як правило, ігрова ситуація відтворюється на екрані дисплея або звичайного телевізора (в цьому випадку комп'ютерні ігри одночасно є і *відеоіграми*), але в той же час комп'ютерна гра може бути звукова, телетайпована. Можливе використання *телетайпу* (англ. *teletype*, від грец. τηλε- — «далеко» і англ. *to type* – «друкувати»; скорочено ТТУ) — електромеханічної друкарської машинки, яку використовують для простого текстового листування через найпростіший електричний канал (зазвичай з пари дротів). Найдосконаліші телетайпи є повністю електронними пристроями і використовують екран замість принтера. Такі телетайпи все ще використовуються для спілкування глухих, і зазвичай називаються *телекомунікаційними пристроями для глухих* (TDD - англ. *Telecommunications Devices for the Deaf*).

Комп'ютерні ігри можуть створюватися на основі фільмів і книг; є і зворотні випадки. З 2011 року комп'ютерні ігри офіційно визнані в США окремих видом мистецтва.

Комп'ютерні ігри надали настільки істотний вплив на суспільство, що в інформаційних технологіях відзначена стійка тенденція до гейміфікації для неігрового прикладного програмного забезпечення.

Виділена жанрова типологія комп'ютерних ігор. Але не варто вважати ці класифікації остаточними: в кожній з робіт міститься примітка автора про неминуче старіння класифікації, зважаючи на темпи розвитку ігрової індустрії і відповідних наукових теорій. Найбільш розповсюдженими і використовуваними у сучасній практиці є декілька класифікацій комп'ютерних ігор.

Найбільш рання робота по класифікації «електронних ігор», яка також використовується і нині, була проведена геймдизайнером Крісом Кроуфордом (англ.) в далекому 1984 році. Результатом проведеної роботи став поділ ігор на два етапи. На першому етапі ігри ділилися на дві категорії:

Категорії ігор, за Кроуфордом	
Гейм, екшен (синоніми)	Акцентує увагу на точності і швидкості рухів
Стратегія когнітивних ігор	Акцентує увагу на когнітивн. активності

Далі ігри з обох категорій класифікувалися на декілька класів, за принципом схожості ігрової механіки (див. табл. 4).

Таблиця 4

*Класифікація комп'ютерних ігор за принципом схожості ігрової механіки*

Категорія	Клас	Опис
<b>Skill-and-action game</b> Гейм, екшен	Combat games, Бойові ігри	Ігри з прямою конфронтацією на нанесення та уникнення шкоди
	Maze games Ігри з лабіринтом	Ігри-лабіринти на виживання
	Sports games Спортивні ігри	Моделювання класичних видів спортивних ігор (варіанти для дітей). Ігри на утримання м'яча на ігровому полі
	Race games Ігри гонки	Гонки на різних болідах
<b>Strategy</b> Стратегічні	Adventure Пригоди	Акцент на проходження складних завдань і досягнення цілей
	D&D games (Dungeons and Dragons games). Гра на випадок	Фантазійна рольова гра
	War games (військові ігри)	Фокус гри знаходиться на активному протистоянні з противником
	Game of Chance (азартна гра)	Азартні ігри (доміно, шашки)
	Educational and children's games (розвиткові дитячі ігри)	Фокус на навчальній складовій
Intrapersonal games (особистісні ігри)	Фокус на стосунках між декількома дітьми-гравцями	

Дана класифікація актуальна, вона активно використовується в практичній роботі логопедів і особливо вчителів початкових класів. Проте вважається, що ця класифікація не в повній мірі пристосована до сучасного ігрового різноманіття.

Більш затребуваною є типологія *сучасних комп'ютерних ігор*, в якій запропоновано дві класифікації (див. табл. 5):

- ігри за змістом поставлених завдань перед гравцями – це сюжетно-тематична класифікація;
- ігри за спрямованістю діяльності гравців – функціонально-психологічна класифікація.

Таблиця 5

*Типологія сучасних комп'ютерних ігор*

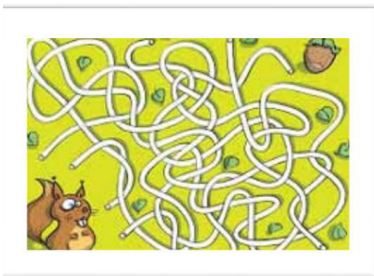
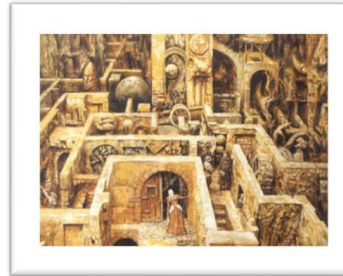
Сюжети і тематика ігор (за сюжетно-тематичною класифікацією)		
Клас	Підклас	Опис
Авантюрні <sup>36</sup> ігри <i>Ризикована гра, розпочата в надії на випадковий успіх</i>	Зоровий <i>лабіринт</i>	Гра з неповним знанням про ігрове середовище і безліччю перешкод. Гравець бачить все поле, вид поля зверху Акцент на уникненні боротьби або боротьба в поєднанні з локомоторними завданнями
Авантюрні ігри	Діорамний <sup>37</sup> <i>лабіринт.</i>	Гра з неповним знанням про ігрове середовище і безліччю перешкод. Зорове поле гравця значно звужене Виникає необхідність моделювати схему ігрового простору.
Авантюрні ігри	Логіко-просторовий <i>лабіринт</i>	Гра з неповним знанням про ігрове середовище і безліччю перешкод.
Авантюрні ігри	Детектив	Гра з неповними знаннями про ігрове середовище. Текстове, інструктивне представлення гри. Акцент на розслідуванні ситуації.
Військові ігри	Діорамні військові ігри	Гра на нанесення і уникнення шкоди. Імітують гру від першої особи.

Наведемо кілька прикладів ігор-лабіринтів, небезпечних і розважальних. Отже, ігри-лабіринти – це ігри, в яких треба шукати вихід із заплутаних коридорів приміщення або відкритого простору. Подібні споруди відомі ще з давніх часів і дуже популярні були в Греції і Римі. Будувалися з метою

<sup>36</sup> Авантюра (фр. aventure — пригода), по-перше, це – пригода, проходження або ризикований, сумнівний захід, розрахований на випадковий успіх; справа, без урахування реальних можливостей і приречена на провал; або поведінка (авантюризм), діяльність, що характеризується ризикованими вчинками заради досягнення легкого успіху, вигоди; схильність до авантюри.

<sup>37</sup> Діорама (др.-греч. διά (dia) – «через», «крізь», і ὄραμα (horama) – «вид», «видовище») – стрічкоподібна, зігнута напівколом живописна картина з переднім предметним планом (реальні і бутафорські предмети).

заплутати людину і не дозволити їй покинути простір, тобто в цих іграх найбільше задіюється здатність просторового орієнтування. Тільки посвячений міг знайти шлях до звільнення з подібної пастки. Вони також були певним випробуванням. Всім відома легенда про крїтський лабіринт, в якому жив Мінотавр – напівлюдина, напівбик. Іноді палаци і замки теж будували так, що переплетення їхніх залів, коридорів, ніш і тасмних ходів нагадував лабіринт. А ось в палацах середніх віків їм надавали розважальний напрямок, будували для розваги гостей. В саду кущі висаджували таким чином, щоб доріжки між ними весь час повертали і спрямовували гравця в невідомому напрямку, а самі зелені насадження були вище голови людини, не дозволяючи їй заглянути вгору і зорієнтуватися в просторі. Якщо дозволяла площа, лабіринти робили великими, звивистими, з безліччю коридорів. Але частіше вони були невеликі і дозволяли легко проходилися їх за кілька хвилин. Природно, заблукати надовго в цих стежках було неможливо, але все залежало від стану сформованості здатності гравця орієнтуватися в просторі.



Тому в багатьох іграх використовують ідею лабіринту для проходження додаткових завдань. Виділяють серію віртуальних лабіринтів: об'ємні зображення; плоскі; варіанти лабіринт ів із зануренн

ям в коридори, коли гравець бачить місцевість тільки з середини самого лабіринту; або такі, де поле спостерігається зверху, полегшуючи виконання завдання.

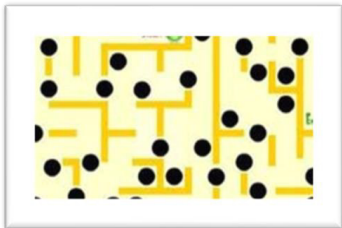


Казково виглядають лабіринти, коли гравець немов летить по плазмових коридорах. Коридори грають різними кольорами, розширюються, щоб несподівано знову звужитися, повороти завжди несподівані, а швидкість можна регулювати самостійно, проносячись всередині них. Наприклад, популярна гра Бомбермен – це теж варіант лабіринту з умовою підриву стін. Персонажу треба прямувати коридорами, тікати від монстрів, збирати бонусні предмети, підривати стіни і відкривати



нові проходи. На основі цієї ідеї створено досить багато інших версій і лабіринт може виглядати і як жива огорожа з чагарнику, і як паркан тощо.

Інший вид лабіринту – встигнути знайти вихід із замкнутого простору і не потрапити в пастку. Обстановка навколо має бути такою, щоб дитині було



складно зрозуміти – чи вже вона тут була, чи ні. Часом вона може бути змушена кружляти на одному місці по кілька разів, весь час повертаючись до відправної точки. Як варіант подібної гри, дитина може шукати шляхи, щоб допомагати бджолам у зборі квіткового пилку, мишка буде прокладати свій шлях у дірочках

сиру, а мураха переміщатися по коридорах величезного міста під землею. Міські вулиці теж часом так заплутані, що нагадують переплетення коридорів лабіринту, а щоб урятуватися з Титаніка, треба зорієнтуватися і добігти до рятівної шлюпки раніше, ніж гігант піде на дно.

Наступний варіант гри – Танчики в лабіринті. Мета цієї гри – знищити ворожі танки, зберігши при цьому свій танк. Залежно від розміру матчу, гравець повинен залишитися з останнім танком у лабіринті. У боротьбі лише один з танків повинен вижити та залишитися переможцем. Блукаючи на бойовій машині між огорож з різних матеріалів, дитина може не тільки напасти на противника несподівано, але й швидко сховатися в разі його атаки.



*Фахівці різних галузей розробляють проблему майбутнього ігрової індустрії: нові технології, що визначатимуть подальший розвиток теорії і практики дитячої гри.* Творці і виробники комп'ютерної техніки продовжують удосконалювати комп'ютерні ігри, щоб привернути увагу користувачів до свого продукту. Геймери ж від цього тільки виграють, оскільки на сучасному ринку з'являється все більше чудових новинок і якісних девайсів.<sup>38</sup> У підрозділі Стандарту дошкільної освіти «Граючись, зростаємо» рекомендовано ігри різних видів з ускладненням для кожної вікової групи; виокремлено освітні завдання творчих ігор та ігор за готовими правилами. Так діти привчаються до спільних дій, набувають умінь товаришувати, дружити,

<sup>38</sup> Девайс, - [англ. device - прилад, пристрій] - це самостійний пристрій, що не вимагає додаткових підключень до інших пристроїв. До девайсів відносять такі прилади як комп'ютер, ноутбук, смартфон, побутова техніка та інші розумні машини.



помічати та розуміти один одного, підтримувати, допомагати, творчо себе проявляти. Окремо розглядаються ігри, що мають дидактичне спрямування, через які під керівництвом логопеда і вихователя здійснюється корекція розвитку мовлення, оволодівають математичним змістом, закріплюють знання про навколишній світ, вправляються у рухах тощо. Особливе місце в освіті дітей дошкільного віку посідають народні ігри. Це – універсальна скарбниця духовних надбань народу. Видове розмаїття ігор у дошкільному освітньому закладі свідчить про реалізацію основного постулату як загальної, так і спеціальної дошкільної педагогіки: гра є провідною діяльністю дитини цього віку, вона сприяє формуванню базових засад особистості, її всебічному мовленнєвому розвитку та створює умови для переходу на більш високий ступінь розвитку. Стан розвитку ігрової діяльності дітей є також показником педагогічної майстерності логопеда.

Отже, розглянемо деякі сучасні ігрові технології, які за умови модифікації й адаптації їхнього змісту зможуть використовуватися або вже використовуються в роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Це ігри з повним зануренням в атмосферу гри. Ці фантазії не такі далекі від реальності. Вже розроблені сучасні технології, які, як передбачається, замінять гейм-індустрію в майбутньому. Охарактеризуємо декілька технологій, які в недалекому майбутньому будуть модифіковані, адаптовані і затребувані в логопедичній практиці.

■ *Технологія розпізнавання обличчя і голосу.* Технологія розпізнавання обличчя використовується в багатьох сферах – для ідентифікації людини та забезпечення безпеки. Через це розробляються все більш досконалі 3D-сканери, які можуть точніше оцифрувати дані. Розпізнавання обличчя також застосовується в роботі для створення кіно- та відеоігор.



Розвиток цієї технології передбачає, що незабаром геймери зможуть сканувати свою зовнішність, щоб створювати в іграх схожих на себе персонажів. Наприклад, пристрій Real Sense 3D Camera від Intel вже дає змогу розробникам впроваджувати технології, які сканують 78 точок на обличчі людини та виявляють емоції.



До подібних інновацій належить і розпізнавання голосу людини. Voice Controlled Gaming не нова технологія, але завдяки розпізнаванню голосу можна

буде керувати ігровим процесом від початку до його кінця.

▪ *Зчитування жестів.* Завдяки технології з контролю рухів тіла можна гратися в улюблені ігри, не торкаючись кнопок чи джойстиків. Intel Real Sense зчитує жести та певні рухи тіла людини, перетворюючи їх у потрібні команди в грі. Спеціальна 3D-камера розпізнає 22 точки на руці геймера та завдяки технології управління жестами передає їх ігровому пристрою. Таким чином, людина, навіть дошкільного віку може просто та швидко взаємодіяти з предметами в грі, боротися з противником, використовувати зброю в шутерах (англ. shooter game, від shooter — «стрілець») від першої особи.



✓ *Віртуальна реальність.* Віртуальна реальність учора на сьогодні інша. Розробники VR-гарнітур постійно намагаються вдосконалити свої пристрої, щоб надати ігровому процесу



більшої натуралістичності. Окрім того, сьогодні технологія віртуальної реальності стає доступнішою за ціною.

Один з найпопулярніших пристроїв VR – це окуляри й шоломи Oculus Rift, які відрізняються від старіших версій гарнітур оглядом у 110 градусів. Уже з'являються виробники, які анонсують девайси з оглядом 120 градусів, але в плані надійності та

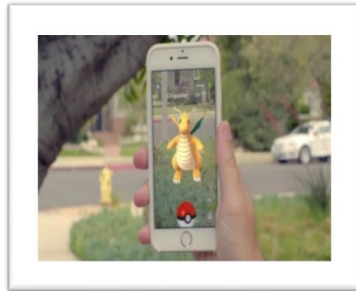
зручності поки лідирують Oculus. Віртуальна реальність зможе допомогти дітям отримати більше вражень в іграх як від першої, так і від третьої особи.

▪ *Доповнена реальність.* Ця технологія відрізняється від віртуальної реальності тим, що накладає віртуальні елементи на вже наявний простір. Завдяки AR ціла кімната стає ігровим майданчиком і перетворює знайомий інтер'єр, скажімо, у фантастичний ліс. Технологія доповненої реальності вже зараз широко використовується в іграх для дітей.

Над розробкою все більш досконалих окулярів і шоломів для доповненої реальності активно працюють відомі техногіганти на зразок Microsoft. Творці ігор теж впроваджують елементи доповненої реальності в нові продукти. Поки що нікому з них не вдалося повторити успіх Pokemon Go, але впевнені – усе ще попереду. Успіх «Покемон» (pokémon) є латинізованим скороченням японських «кишенькових монстрів». У вигаданому всесвіті «Покемона» поряд із людьми живуть істоти покемони, що заміняють майже всіх тварин. Людська

культура цього світу заснована на культурі Японії та США, з елементами інших культур. Покемони проживають повсюдно і здебільшого не наділені розумом, проте можуть вірно служити людям, котрих вважають дружніми, або вигідними. Відносини між ними й людьми більші, ніж з домашніми улюбленцями, і нагадують людську дружбу, хоча окремі особи можуть бути жорстокими до своїх покемонів. Покемони дуже різноманітні за виглядом і способом життя. Більшість нагадують тварин, існують рослиноподібні, схожі на механізми чи неживі предмети, або поєднують їхні риси.

У Pokemon GO використовується технологія доповненої реальності, що дозволяє віртуальним покемонам з'являтися на реальних локаціях. Які можливості це має для логопедичної роботи? Декілька переваг, що допомагають поширюватися грі в роботі з дітьми – це, по-перше, те, що гра у пошук покемонів дає можливість деякі заняття проводити поза межами логопедичного кабінету, а дітям більше невимушено спілкуватися. А гра з закладенням цифрових масок на обличчя є симбіозом цифрового і реального світу, тобто доповненою реальністю. Можливим буде (чи вже є), наприклад, запозичити досвід маркетингу, де наводять смартфон на картинку в журналі, після чого картинка перетвориться на екрані смартфона на 3D-модель. І дитина зможе розглянути предмет із будь-якого ракурсу. Ідеї доповненої реальності можуть використати розробники дитячих ігор, коли одягнувши шолом і зробивши певні маніпуляції, дитина може бачити, що в кімнаті сидить проекція логопеда, який здійснює корекцію розвитку мовлення.



▪ *Хмарні ігрові технології* – це ще одна сучасна технологія, яка розвивається стрімкими темпами. Цю технологію хмарних даних теж використовують в ігровій індустрії розробники з компанії Google. Їхня нова хмарна платформа дає змогу геймерам грати, не завантажуючи нічого собі на пристрій. Технічні обмеження гаджетів більше не впливатимуть на якість: користувачам знадобиться лише надійний та швидкісний інтернет-зв'язок.

Графіка відеоігор з кожним роком стає все кращою та реалістичнішою. Щоб створити персонаж, тепер можна повністю оцифрувати живого актора, перенести на екран його міміку та жести. Промальовування деталей теж стає все якіснішим, даючи геймеру змогу відчувати максимум емоцій від гри. Однак для всієї цієї краси необхідні якісніші дисплеї. Останнє слово техніки – це монітори з роздільною здатністю 4K. Такі екрани передають максимум кольорів і забезпечують ідеальну чіткість.

*Підсумовуючи*, зазначимо: сучасні вчені вважають цифрові технології насправді найцікавішим, чим можна займатися на сьогодні. Це тому що цифрові технології революційно змінюють стосунки між людьми (як між дорослими, так і між дітьми) і навколишнім світом. Big data (великі дані інформації), сучасні чат-боти<sup>39</sup>, роботи – це напрямок, куди буде рухатися людство найближчі п'ять-десять років і технологіями якого логопеду необхідно буде оволодівати. Власне, цей шлях передбачений такими визначними фантастами, як Рей Бредбері і Станіслав Лем. Настає час, коли людина навчає штучні нейронні сітки (роботи), а вони вчаться (так зване глибоке навчання) створювати своє математичне мовлення спілкування, яке люди не розуміють. Значні результати такого навчання вчених настільки налякало, що вони поки що відключили ці штучні нейронні програми, бо вони в сто разів швидше вчаться, ніж людина.

Інший приклад застосування технічних засобів, розроблених сучасними вченими. Це новий експериментальний продукт – чип<sup>40</sup>, який знаходиться під шкірою. У цьому чипі може знаходитися вся інформація, необхідна дорослому чи дитині. Є також інші версії, коли чип наділяють певною функцією (наприклад, в Іспанії всі собаки обов'язково повинні бути чипованими). Але вчені попереджають про необхідність задуматися, наскільки людська раса готова до таких інновацій? Якщо використовувати той же чип при лікуванні тяжкого захворювання, то це добре з медичної точки зору. Якщо ж редагувати дитині колір очей, то, як застерігають вчені, потрібні жорсткі правила, жорстка нейроетика, адже поки що мало відомо про наслідки такого втручання для всього мозку. Тому визначні сучасні вчені вважають, що в найближчі п'ять-десять років передові позиції мають зайняти гуманітарії. Вчені доводять, що рутинні, обчислювальні операції можуть обробляти машини, роботи. А люди мають створювати майбутнє, вирішувати питання етики, творити. Цього роботи не вміють. Люди перекладають на плечі машин все нові і нові функції. Тому знову ж таки виникає питання, чи внаслідок таких процесів не деградуватиме людство в майбутньому? Ці питання розв'язують вчені різних галузей в різних країнах світу.

*У контексті цих даних формується відповідь на важливе питання: чому і як вчитимуть наших дітей і онуків? На сьогодні, як би складно не було*

---

<sup>39</sup> Чатбот – комп'ютерна програма, розроблена на основі нейромереж та технологій машинного навчання, за допомогою якої можливо здійснювати комунікацію в аудіо- або текстовому форматі. Чатбот використовують для виконання конкретних завдань або задля розваги (Вікіпедія).

<sup>40</sup> Чип - одна з назв інтегральної мікросхеми. Мікросхема — напівпровідниковий електронний пристрій, який являє собою набір електронних схем на одній суцільній пластині з напівпровідникового матеріалу, зазвичай кремнію (Вікіпедія).

для багатьох педагогів і студентів, і викладачів, але на час військових дій і карантину здійснюється онлайн-навчання. Правда, не всіма, бо дехто і вчителі, й учні не мають комп'ютерів або об'єктивно не мають доступу до комп'ютера. Як кажуть науковці, «пішов Дарвін» – природній відбір. Але переважна більшість логопедів навчилися працювати в такому режимі. Чому? Перш за все, тому, що процес навчання не може перериватися; його не переривали ніколи, навіть в часи світових війн. Зараз важливим визнається не процес запам'ятовування інформації (фактів, законів, дат, правил і т.д.), а розуміння інформації. Тому що зараз учень-відмінник – це Інтернет, а невдовзі – Нейронет<sup>41</sup>. Треба вчити дитину, учня, студента до постійних змін. Цікаво побудована для цього система навчання у фінів: постійно змінюють кількість учнів у класі, колір стін, меблі тощо. Таким чином вони формують здатність дитини жити в цифровому світі, що безперервно змінюється. При цьому превентивно наполегливо працюють по забезпеченню гуманітарної складової освіти з тим, щоб людина не стала роботом.

Аналіз відповідної наукової літератури також показує, яким професіям навчатимуть студентів у ВНЗ, і бути готовими до визначення впливу цих професій на зміст, організацію, методи і методики логопедичної роботи. В деяких країнах вже йде або планується підготовка таких спеціалістів. Є досить багато списків, в яких серед майбутніх професій *є ті, що впливатимуть (про що мова йтиме в Заключенні до підручника) на зміст і методики логопедичної роботи*. Це: проектувальник розумних будинків, спеціалісти-нейрогенетики, спеціалісти з проектування роботів і віртуальних світів, проектувальники нейроінтерфейсів, спеціалісти з проектування, розробники кіберпротезів (нейропротезування як галузь неврології), розробники електронного спорту тощо.

Отже, як стверджують вчені різних країн, затребуваність у таких спеціальностях призведе і вже призводить до формулювання прогнозів щодо етапів відмираючих форматів освіти і розробки форматів нової освіти. В

---

<sup>41</sup> НЕЙРОНЕТ на зміну Інтернету (англ. NeuroNet, NeuroWeb, Brainet) або Web 4.0 - один з передбачуваних етапів розвитку Всесвітньої павутини, в якому взаємодія учасників (людей, тварин, інтелектуальних агентів) буде здійснюватися за принципами нейрокомунікації. НЕЙРОНЕТ розуміється – це не новий вид комп'ютера, а майбутнє комунікаційне середовище, яке об'єднає на базі нейротехнологій людські (і не тільки) уми, колективи та інтелектуальних агентів, дозволяючи їм обмінюватися думками, почуттями і знаннями, що містяться у внутрішньому світі учасників (в тому числі неявиими) [20] [32]. В основі мережевого пакету буде лежати принцип прямого інформаційного впливу на мозкові центри, минаючи органи чуття. Для побудови такої мережі необхідно вирішити проблеми розуміння мозку, створення спеціальних інтерфейсів і мережних протоколів. За прогнозами науковців, Нейронет повинен замінити собою Web 3.0 приблизно в 2030-2040 роках. Джерело: <https://wegame.com.ua/uk/post/budushchee-igrovoy-industrii-shest-vpechatlyayushchih-novih-tehnologiy-100177> © Wegame 6.0

цілому майбутнє не можна передбачити достовірно, але є галузі, в тому числі і галузі спеціальної та інклюзивної освіти, стосовно яких будуються різні прогнози. Водночас і сучасні ігри, і ігри майбутнього вимагатимуть від фахівців знань про способи його включення в процес дитячої гри

## **2.5 Керівництво як спосіб включення логопеда в процес дитячої гри**

При виборі *способу включення логопеда в процес дитячої гри* особливо важливе значення надається диференціації понять «управління грою» і «керівництво грою», розкриттю їхніх основних напрямків, етапів, принципів організації; створенню предметно-ігрового середовища.

*Управління* передбачає непрямі методи впливу з метою збереження самостійного характеру дитячої діяльності. *Керівництво* передбачає включення дорослого в сам процес дитячої гри і безпосередню участь в грі.

В цілому метод комплексного керівництва сприяє формуванню гри як самостійної дитячої діяльності, розвитку активності дітей, яка проявляється в емоційній зацікавленості змістом гри, іграшками, ігровими діями, в знаходженні потрібних способів вирішення ігрових завдань, в оволодінні рольовими способами гри. У роботах науковців показані *напрямки педагогічного керівництва*, спрямовані на формування самої гри і •взаємовідносин у грі; на корекцію різних видів усного мовлення дитини; її творчості та ініціативи. Виділені також *етапи керівництва* грою:

- *підготовчий етап* (екскурсії, цільові прогулянки; читання художньої літератури, показ телевізійних передач, діафільмів). На цьому етапі приділяється увага створенню предметно-ігрового середовища, підготовці разом з дітьми атрибутів гри, підбору предметів-замінників;

- *основний етап*, який включає непрямі і прямі прийоми керівництва (участь логопеда в грі, обговорення, нагадування, пояснення, інсценування, взяття головної і другорядної ролі, внесення атрибутів і т.д.). На цьому етапі в контексті логопедичного заняття увага приділяється розвитку ігрового задуму, формуванню уяви, ігрових дій, способів їх виконання. Вводиться поняття «педагогічна взаємодія», як вид підтримки, сприяння сюжетно-рольовій грі дітей. Педагогічна робота спрямована на формування вміння її планувати, підвищувати результативність, що позитивно діятиме на процес корекції порушень мовлення.

Розробники ігрової технології вважають, що гра повинна сприяти адаптації дітей до дитячого садка, поліпшенню становища дитини в колективі однолітків, налагодженню взаємодії. Тому пропонуються такі напрямки керівництва ігровою діяльністю: допомога в організації взаємодії дітей в спільних іграх; збагачення змісту гри; створення ігрового середовища.

Важливою, окрім того, є *ігрова позиція логопеда*, яка включає комунікативні вміння (прийоми спілкування), метод спостереження і творчі (креативні) вміння. Ігрова позиція логопеда полягає в тому, що дорослий виступає як організатор, ініціатор, учасник і компетентний порадник. Залежно від віку дитини, діагностованого мовленнєвого порушення, і рівня сформованості в неї ігрової діяльності педагог *змінює свою тактику спілкування з дитиною*. Проте *основна вимога до характеру взаємовідносин* залишається: логопеду необхідно вміти грати з дітьми, швидко і гнучко переходити з реального плану в ігровий, умовний. *Основні принципи організації ігрової діяльності* – це відсутність авторитаризму і «нав'язування» дітям тематики ігор, партнерів, предметів; принцип розвитку ігрової динаміки; підтримки ігрової атмосфери; побудови «ігрового простору» разом з дітьми; принцип взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності.

Керівництво грою передбачає сформованість у логопеда *знань*:

- психологічних і вікових особливості дітей дошкільного віку та індивідуальних порушень розвитку щодо кожної дитини;

- структури рольової гри, її компонентів (розподіл ролей, ігрові рольові дії, ігрове застосування предметів та їх умовні заміни іншими предметами, міжособистісні стосунки між гравцями).

З метою результативної корекції мовленнєвого й особистісного розвитку дитини з ТПМ необхідною є сформованість у логопеда комплексу *вмінь*:

- пробудити у дитини з ТПМ інтерес, цікавість до гри, бажання гратися в інклюзивному колективі однолітків;

- проводити роботу з дітьми по ознайомленню з навколишнім життям, працею дорослих у різних сферах з тим, щоб діти мали певні конкретні знання про навколишню дійсність, які б вони могли використати в грі;

- розвивати в процесі гри у дошкільників з ТПМ фантазію, уяву, використовуючи різноманітні прийоми: запитання, заохочення, репліку, вказівку, оцінку окремих персонажів гри, тощо;

- тримати в полі зору всіх учасників гри, а часом самому бути її учасником (з молодшими гратися разом, у старших дошкільників розвивати самостійність, наполегливість);

- сприяти організації дитячого колективу у грі, вихованню дружніх почуттів, позитивних моральних якостей;

- завойовувати довіру у дітей, розуміти їхні ігрові задуми; встановлювати з ними дружні контакти.



У процесі керівництва дитячими іграми особливу увагу необхідно приділяти створенню «матеріального центра» (А.С.Макаренко), тобто предметно-ігрового середовища:

- у молодшому дошкільному віці іграшки, предмети виступають в якості «пускового», стимулюючого моменту самостійних ігор дітей. Діти «йдуть» від дії до думки, тому важливо, щоб іграшки були в полі зору дітей. Для розвитку дитячої активності, «входження» в роль необхідні іграшки-копії, які імітують реальні предмети. Згрупувати іграшки важливо так, щоб діти з ТПМ вже 3-4 років змогли легко встановити смисловий зв'язок (наприклад, лялька і посуд, машина-вантажівка і кубики, ліжко, стіл і лялька).

- в міру оволодіння дітьми способами ігрової діяльності організація предметно-ігрового середовища логопедом ускладнюється шляхом:

- ✓ додавання предметів, що мають поліфункціональні властивості (обручка, мотузочка, кубики, будівельні набори і т.д.);
- ✓ збільшення кількості сюжетних іграшок, наборів тематичних іграшок (іграшки-комплекси);
- ✓ внесення в гру ролівої атрибутики (каска, кермо, бінокль і т.д.);
- ✓ додавання великого ігрового обладнання (наприклад, велика, м'яка іграшка);
- ✓ внесення в гру знімних панелей, що зображують побут, працю, природу, речі, ситуації.

Загальним правилом при цьому є врахування того, що *саме іграшки – це «нерв гри»*, хоча сама по собі вона повноцінну гру не народжує. Педагогічно цінним визнається і те, що діти можуть «гратися» без предметів, без опори на конкретний предмет, емоційно переживаючи і комбінуючи свої враження і знання.

*Цілеспрямоване керівництво* дитячими іграми знаходить відображення в системі роботи логопеда, зокрема в *плануванні*, де мають бути відображені:

- методи і прийоми, спрямовані на збагачення дитячих знань, вражень (цільові прогулянки, розповідь логопеда, тобто робота з ознайомлення з навколишнім світом; з близьким і далеким оточенням дитини і його мовленнєвим позначенням;

- прийоми, спрямовані на створення умов для гри;

- чіткість та послідовність планування логопедичної і освітньо-виховної роботи з керівництва/управління творчими іграми дитини з ТПМ; зв'язок між логопедичними заняттями, творчими іграми та працею, спрямованими на задоволення потреби дитини в грі;

- конкретизація логопедом ігрової ситуації безпосередньо в період гри, спираючись на знання та вікові і мовленнєві особливості дітей, конкретну ситуацію, досвід, такт, педагогічну майстерність.

- прийоми, спрямовані на збагачення змісту, розвитку сюжету, способів ролівої поведінки;



- прийоми, спрямовані на формування «дитячого суспільства».

При плануванні логопедичної роботи логопеду необхідно враховувати той факт, що в грі далеко не всі діти з ТПМ успішні. Тому потрібно своєчасно виявляти дітей, в яких спостерігається відставання у розвитку гри, особливо сюжетно-рольової. При цьому логопед може орієнтуватися на такі ознаки недорозвитку гри у дошкільника з порушеннями мовлення:

- вже в дошкільних колективах симпатії та антипатії дітей досить стійкі та пов'язані з певними особистісними якостями<sup>42</sup>. Дітей з ТПР, з якими бажала гратися більшість однолітків, хоча мало, але вони є. Вони мають такі якості, як дружелюбність, вміння допомогти товаришеві, акуратність, охайність, вміння організувати гру, внести до неї нові цікаві елементи, знання правил гри та вміння дотримуватися їх. Поряд з безумовно позитивними рисами вони мали бажання панувати, виявляли зазнайство, прагнення і вміння командувати.

- певна кількість дітей з ТПМ – це так звані ізольовані діти, які не користуються симпатіями ровесників. Як правило, їх відрізняє грубість, замкнутість, мовчазність, невміння підкорятися правилам гри, упертість, примхливість, афективність (емоційна нестійкість), неохайність. Стосовно одноліток і себе у них визначається стійка позиція: висока недиференційована оцінка себе і критична стосовно однолітків. Для такої дитини в спілкуванні стає важливою позиція переваги, в результаті чого такі діти в грі діють не разом, а поряд. Однак позиція переваги непослідовна і зрештою підсилюється увага до однолітків з наслідуванням їхніх дій.

- для більшості дітей з ТПМ характерними є неспроможність вигадати тему, сюжет гри, не здатність доповнити запропонований варіант гри; відсутність або низький рівень здатності фантазувати; брак інтересу до запропонованої теми гри; не здатність довести гру до її кінця; примітивні й одноманітні дії з предметами та іграшками і заміниками. Часто зустрічаються неадекватні дії з ними. Діти мало товариські, майже весь час граються на самоті; зрідка виявляють бажання самостійно займатися продуктивною ігровою діяльністю.

Окрім керування, до способів включення логопеда в процес дитячої гри також відносять управління. *Управління* – це функція біологічних, соціальних, технічних і організаційних систем, яка забезпечує і підтримує певний режим діяльності.

Корекція, в даному разі є управління процесом мовленнєвого розвитку особистості відповідно до потреб суспільства. Вчені наголошують, що управляти процесом розвитку означає не тільки розвивати і вдосконалювати

---

<sup>42</sup>[https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni\\_igri%7C\\_yih\\_rozvitok\\_ta\\_suchasni\\_realiyi](https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni_igri%7C_yih_rozvitok_ta_suchasni_realiyi)

закладене в дитині природою, коректувати небажані психофізичні і соціальні відхилення в її поведінці та свідомості, а й формувати в ній потребу в постійному саморозвитку і самореалізації фізичних та духовних сил ( І. Єременко, О. Савченко).

#### *Запитання і завдання до Розділу 2:*

- 1. Дайте визначення гри як генеральної (тобто, сукупної) форми поведінки дитини.*
- 2. У чому полягає специфіка реалізації в логопедичному процесі загальнодидактичного принципу всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку з ПМР засобами гри?*
- 3. Які особливості реалізації в логопедичній роботі принципу індивідуального підходу у виборі гри для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення ?*
- 4. Які групи принципів входять до складу спеціальних ігрових?*
- 5. У чому полягає особливість застосування принципу дозованої педагогічної допомоги в грі з дитиною дошкільного віку?*
- 6. Які основні форми організації ігрового процесу з дитиною з розладами мовлення?*
- 7. Які корекційно-розвиткові ігрові методи вважаються найпоширенішими в логопедичній допомозі дітям дошкільного віку? Чому?*
- 8. На які основні групи поділяють ігри дітей?*
- 9. Визначте і схарактеризуйте основні види сюжетно-рольової гри дитини дошкільного віку.*
- 10. Визначте етапи і основні структурні компоненти сюжетно-рольової гри.*
- 11. Схарактеризуйте класифікацію комп'ютерних ігор за принципом схожості ігрової механіки.*
- 12. Схарактеризуйте типологію сучасних комп'ютерних ігор для дітей за сюжетно-тематичною класифікацією.*
- 13. Розкрийте зміст і значення етапів керівництва як способу включення логопеда в процес дитячої гри.*

#### **Література:**

1. [http://www.sadochok.org/dytjachi-igry/folk\\_games/#google\\_vignette](http://www.sadochok.org/dytjachi-igry/folk_games/#google_vignette)
2. <http://um.co.ua/12/12-9/12-98694.html>
3. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. – К.: «Каравела», 2017. – 316 с.
4. Новиков О. «Введение в методологию игровой деятельности» <https://studfile.net/preview/8864991/page:64/>
5. Й. Хейзингі. Людина, яка грає]: <https://knizhnik.org/johan-hejzinga/homo-ludens-chelovek-igrjuschij/1>
6. Дж. Коулмен Coleman, J. S. Introduction: In Defense of Games. American Behaviorist, 1966.No. 10(2), pp. 3–4. Коулмен, Дж. С. Вступ: На захист ігор. Американський біхевіорист, 1966 № 10(2), С. 3–4.
7. С. Кондратюк, І.Кушнір.Теоретичні основи використання ігор психологічного спрямування в роботі з дітьми дошкільноговіку <file:///C:/Users/%D0%92.%D0%92.%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%83%D0%BD/Downloads/738-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-2361-1-10-20201211.pdf>
8. Брюкнер Ю., Медераке І. і Ульбріх К. «Музикотерапія для дітей»
9. [http://psih.pp.ua/11448\\_2](http://psih.pp.ua/11448_2)
10. Класифікації ігор <https://vseosvita.ua/library/klasifikacia-ta-vidi-ditacih-igrasok-437387.html>

11. Класифікація іграшок [http://ni.biz.ua/4/4\\_9/4\\_97607\\_klassifikatsiya-igr-po-syuzhetam.html](http://ni.biz.ua/4/4_9/4_97607_klassifikatsiya-igr-po-syuzhetam.html)
12. Загальні показники компетентності дошкільника <https://studfile.net/preview/8848823/>
13. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. А. М. Богущ. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
14. Федорова М.А. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою [http://eprints.zu.edu.ua/30272/1/2019\\_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB\\_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.PDF](http://eprints.zu.edu.ua/30272/1/2019_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB_%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.PDF)
15. Класифікація комп'ютерних ігор для дошкільників [file:///https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni\\_igri%7C\\_yih\\_rozvitok\\_ta\\_suchasni\\_realiyi](file:///https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni_igri%7C_yih_rozvitok_ta_suchasni_realiyi)
16. Комп'ютерні ігри. Їх розвиток та сучасні реалії [https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni\\_igri%7C\\_yih\\_rozvitok\\_ta\\_suchasni\\_realiyi](https://allref.com.ua/uk/skachaty/Kompyuterni_igri%7C_yih_rozvitok_ta_suchasni_realiyi)

## ЧАСТИНА II

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ДОМОВЛЕННЕВОГО, МОВЛЕННЕВОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ

#### РОЗДІЛ 3 Програма запобігання виникнення і розвитку ранніх ознак домовленнєвих, мовленнєвих і особистісних порушень у дітей переддошкільного віку засобами гри

В Розділі висвітлюється структура і зміст таких напрямів зазначеної Програми:

*Напря́м 1 – Стан надання ранньої допомоги дітям переддошкільного віку в Україні: досягнення, проблеми, напрями реалізації*

*Напря́м 2 – Особливості розвитку омовленнєвої, мовленнєвої і поведінкової сфери дітей раннього віку*

*Напря́м 3 – Особливості тяжких і нетяжких порушень мовлення у дітей раннього віку*

*Напря́м 4 – Гностико-практичні функції як стимулятор розвитку мозкових механізмів мовлення дітей переддошкільного віку*

*Напря́м 5 – Особливості процесу інтенсифікації енергетичного потенціалу організму дитини*

*Напря́м 6 – Особистісний розвиток дитини раннього віку з порушеннями мовлення.*

Коротко розкриємо зміст зазначених структурних складових Програми корекційно-превентивної допомоги дітям раннього віку в системі логопедичної роботи із застосуванням засобів гри, а далі, в Модулі 4, розкриємо особливості його методичної реалізації.

#### **Напря́м 1-й** – Стан надання ранньої допомоги дітям переддошкільного віку в Україні: досягнення, проблеми, напрями реалізації

Завдання, спрямовані на ефективне забезпечення процесу організації і проведення ігор з дітьми раннього віку з особливостями мовленнєвого розвитку потребує, перш за все, висвітлення питань, які стосуються: стану ранньої допомоги дітям переддошкільного віку в Україні; визначення сутності понять «нормотиповий розвиток» і «відхилення від розвитку» щодо дітей раннього віку; аналізу періодизації раннього віку дитини; характеристики порушень домовленнєвого і мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей.

Проблема ранньої допомоги дітям є надзвичайно важливою, оскільки частка здорових новонароджених суттєво знижується з кожним роком, внаслідок чого до 80% новонароджених є фізіологічно незрілими, а близько 70% – мають перинатальну патологію<sup>43</sup>. Водночас постійно зростає кількість

<sup>43</sup> Перинатальна патологія набирає початок з 22-го повного тижня вагітності (з 154 доби від першого дня останнього нормального менструального циклу, тобто термін гестації,

дітей з соціально неблагополучних сімей і дітей з порушеннями психічного і фізичного розвитку. Разом з тим, відомо, що існуючий порядок допомоги дітям з проблемами в розвитку не відповідає повною мірою потребам сім'ї і не забезпечує комплексну допомогу, оскільки зосереджує увагу в основному на дітях старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Однією з причин такого стану є те, що допомогою дітям раннього віку з обмеженими можливостями здоров'я опікуються Міністерство освіти і науки України, Міністерство охорони здоров'я України і Міністерство соціальної політики України, які не завжди узгоджено взаємодіють. Водночас – це недостатня кількість кваліфікованих педагогічних кадрів, підготовлених до роботи з дітьми саме раннього віку; прогалини в системі підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків; недостатнє забезпечення методичною і нормативною літературою, що відображає сучасні погляди на мету і завдання спеціальної ранньої дошкільної освіти. Разом з тим, на сьогодні досвід допомоги дітям раннього віку в основному базується на невеликій кількості спеціально проведених досліджень і практичній діяльності психолого-медико-педагогічного консультування цієї категорії дітей та їхніх батьків.

Отже, ранній віковий період життя дітей потребує особливої уваги, оскільки, як і кожен віковий період, завершується кризою. У дітей раннього віку вихід з кризи закінчується виникненням новоутворення, переходом до наступної стадії розвитку – дошкільної. Перехід, якісна зміна структури всієї психічної діяльності дитини, ієрархія вищих психічних функцій відбуваються і оцінюються виключно на *межі вікових криз (вікових періодів)*. У цьому зв'язку формулюється положення про сталість новоутворень, які, виникаючи в моменти вікової кризи, виявляються практично «незмінними» в міжкризові періоди. На практиці такий підхід визначає ізолювану, як правило, в межах однієї функції, кількісну оцінку стану її сформованості в порівнянні зі статистичними показниками, отриманими для цієї функції в дітей конкретного віку. *Нормотиповим розвитком дитини вважається ситуація, коли кількісні оцінки функції чи декількох функцій не виходять за межі статистично отриманих відхилень, характерних для певного віку.*

Разом з тим, подібний статистичний підхід не дає достатньої можливості повноцінно оцінювати стан компенсаторних ендогенних і екзогенних<sup>44</sup> впливів, особливо включаючи вплив на дитину системи виховання та освіти. Тому необхідною умовою для розгортання програми розвитку дитини на

---

якому в нормі відповідає маса плода 500 г. і закінчується після 7 повних діб життя новонародженого (168 годин після народження).

<sup>44</sup> Ендогенний (endon – всередині, грец. genos – походження) – процеси, зумовлені внутрішніми причинами; Екзогенний (лат. exo- – зовнішній, лат. genesis – першопричина) – процеси, які відбуваються під дією зовнішніх факторів.

сьогодні визнається її нейробіологічна готовність до послідовного формування мозкової організації психічних процесів, структур, функцій або всієї системи ВПФ. Вихід за межі умовно нормативного розвитку можна оцінювати як «відхилення в розвитку». *Це означає, що будь-яке відхилення окремої функції або системи психічних функцій від програми розвитку, незалежно від знаку цієї зміни (плюс, чи мінус, випередження або запізнення), означає вихід за межі соціально-психологічного нормативу і може розглядатися як відхилення від норми.*

Водночас увага науковців і практиків-логопедів до дітей раннього віку зумовлена також подальшим удосконаленням державної системи раннього виявлення і ранньої комплексної реабілітації дітей з порушеннями в розвитку. Окрім того, у зв'язку з появою нових організаційних форм надання допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та їхнім батькам необхідною є розробка змісту та форм спеціалізованої допомоги сім'ям дітей, які, починаючи з раннього віку, інтегрують в загальноосвітні установи. Саме підсиленням тенденції зближення загальної та спеціальної освіти продиктована необхідність фахових розробок змісту та форм раннього комплексного корекційно-превентивного впливу на формування в дітей переддошкільного віку комунікативно-пізнавальної діяльності.

При вирішенні зазначених проблем важливого значення набуває врахування *періодизації вікового розвитку дітей*, зокрема дітей переддошкільного, дошкільного і молодшого шкільного віку.

Прийнята у психології періодизація в своїй основі має *критерій провідної діяльності*: предметно-маніпулятивної діяльності, ігрової, освітньої, діяльності спілкування тощо. Водночас психологічні дослідження останніх років дають підставу вважати, що такий підхід є дещо абсолютизованим, оскільки *за його межами можуть залишитись інші види діяльності, які стають провідними*. Це і спортивна, художня, музична, і особливо важлива для цього вікового періоду життя дитини – ігрова діяльність. Саме грамотно організована гра як складова процесу ранньої корекційно-превентивної допомоги здатна: сприяти запобіганню появі вторинних відхилень в розвитку дитини, забезпечити максимальну реалізацію реабілітаційного потенціалу, а для значної частини дітей відкриває можливості включення їх у процес інтеграційного навчання на більш ранньому етапі вікового розвитку. *Таким чином, побудова гнучкої системи ігор для ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку і сім'ям, в яких вони виховуються, є важливим завданням сучасної дошкільної освіти.*

Разом з тим, в пошуку ефективних рішень актуальних проблем гри дітей раннього віку серйозну роль на сьогодні відіграє *рівень фахової підготовки*

логопедів і вихователів закладів дошкільної освіти, якість їхніх знань щодо особливостей розвитку дітей раннього віку з відхиленнями в комунікативно-мовленнєвому розвитку. На основі результатів досліджень загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку цієї категорії дітей визначені діагностичні показники ранньої мовленнєвої недостатності. Це дає можливість логопеду обґрунтовано підбирати і грамотно розробляти ігри та ігрові технології для превентивного і корекційного впливу в умовах спеціалізованих груп дитячого садка.

В роботі з дітьми раннього віку, які мають варіанти особливостей психофізичного розвитку (відхилення в мовленнєвому, моторно-руховому, розумовому, емоційно-особистісному та соціальному розвитку), саме засобами гри підвищується ефективність корекційно-педагогічного впливу, підсилюється реалізація індивідуалізованих мікропрограм спеціального навчання і розвитку мовлення. Тому для забезпечення ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями в домовленнєвому і мовленнєвому розвитку важливим визнається завдання розробки системи ігрових засобів.

У даному разі, спираючись на перші ознаки дизонтогенезу<sup>45</sup> довербальних функцій і порушення артикуляційного праксису,<sup>46</sup> вже на першому році життя дитини з органічним ураженням центральної нервової системи є перспектива прогнозувати виникнення в неї можливих труднощів мовленнєвого розвитку. В даному разі при максимально можливому ранньому початку корекційно-розвиткової допомоги ігрові методики і технології спроможні забезпечити підвищення ефективності впровадження спеціально розроблених двох основних напрямів і прийомів логопедичної допомоги.

З цією метою, *по-перше*, застосовується комплекс заходів, спрямований на *поліпшення якості артикуляційних рухів*. Такий підхід дозволяє на

---

<sup>45</sup> *Дизонтогенез* у широкому сенсі – це відхилення індивідуального розвитку дитини від умовно прийнятої норми. Включає в себе також постнатальний дизонтогенез, переважно ранній, коли морфологічні системи організму ще не досягли зрілості. Психічний дизонтогенез – порушення психіки в цілому або її окремих складових, а також порушення співвідношення темпів і термінів розвитку окремих сфер і різних компонентів всередині окремих сфер. Основними типами психічного дизонтогенеза є регресія, розпад, ретардація і асинхронія психічного розвитку.

<sup>46</sup> *Праксис* (грец. прахіс дія) - здатність до виконання цілеспрямованих рухових актів. У формуванні динамічного стереотипу і рухової навички, що становлять основу П., провідна роль належить премоторнолобним зонам кори великого мозку (Кора великого мозку), з діяльністю яких пов'язана можливість послідовного синтезу – об'єднання окремих рухових імпульсів у цілі «кінетичні структури», які в результаті автоматизуються та забезпечують динамічну організацію складних рухів та рухових навичок. При ураженні цих відділів кори головного мозку виникає динамічна моторна апраксія, основним проявом якої є порушення рухових навичок за відсутності паралічів та парезів.

початкових етапах становлення праксису уникнути формування стійкого патологічного стереотипу рухів у дитини. Цей же напрям роботи включає своєчасне подолання недоліків домовленнєвого розвитку. Відсутність роботи, спрямованої на профілактику і корекцію недоліків порушень артикуляційного праксису і неврахування стану довербального розвитку дитини та послідовних стадій її довербального розвитку, може призвести до виникнення в неї загального недорозвинення мовлення. *По-друге*, – це *системний особистісний розвиток дитини раннього віку*, який має бути максимально забезпечений ігровими засобами. З цією метою логопедом передбачається послідовне формування в єдності і взаємозв'язку структурних елементів пропріуму<sup>47</sup> дитини. В даному разі логопедична робота має спрямовуватися на формування в неї відчуття власного тіла, на розвиток егоцентричного мовлення та процесів взаємодії з навколишнім середовищем.

Застосовування комплексного підходу, який від початку базується на різних видах ігрової діяльності, сприятиме не тільки корекції довербального розвитку дитини і порушень артикуляційного праксису<sup>48</sup> (тобто, не окремих сторін розвитку дитини), а забезпечить *створення підґрунтя для цілісної всебічної картини її розвитку*. Базуючись на зазначеному, запропонована

---

<sup>47</sup> *Пропріум* (за Г.Опортом) – це повний діапазон функцій, включаючи різні елементи індивідуальності: від почуття тілесного Я, яке формується в дитинстві, до почуття Я, як міркуючої, когнітивної людини, здатної до досягнення віддалених цілей, що виникає у підлітковому віці. Інші компоненти пропріуму пов'язані з образом Я, самоідентифікацією, самоповагою, характерними патернами мислення, когнітивним стилем та ін.

<sup>48</sup> *Довербальний розвиток* – це перший рік життя, який є періодом розвитку, коли створюються важливі передумови засвоєння мовлення, які визначають подальший мовний і мовленнєвий розвиток дитини. Потреба дитини у спілкуванні з дорослими в цей період за своїм змістом є прагнення до доброзичливої уваги, обміну позитивними емоціями, на основі якого формується мотивація визнання і позитивної оцінки. У цей період відбувається інтенсивний розвиток інтонацій і з'являються так звані псевдослова. Перші інтонації є спробами звернути на себе увагу дорослого.

*Артикуляційний праксис* – це здатність вимовляти звуки та їх серії. Ділиться (за А.Лурія) на: кінестетичний (чутливий); кінетичний (руховий). Аферентний артикуляційний праксис - це здатність відтворювати ізольовані звуки чи приймає потрібну позу для артикуляції. Наприклад: логопед просить дитину повторити звук «А», - вона повторить, якщо немає порушення. Якщо є порушення, то дитина буде шукати потрібну артикуляційну позу для цього звуку. Еферентний артикуляційний праксис - це здатність вимовляти серії звуків. Якщо у дитини є порушення, то вона здатна переключатись з одного артикуляційного укладу на інший (з «М на О», з «Л на О», з «Ж на О»).

Перш ніж дитина набуває здатності вимовляти серії звуків, вона повинна опанувати коартикуляцію, тобто зв'язкою між артикуляційними укладами. Без коартикуляції (зміни звуків у мовленнєвому потоці як наслідок їх взаємодії) вимовити слово просто неможливо (адже слово не вимовляємо по звуках). Плавність переключення звуків у слові забезпечується так званими інерваційними процесами.



програма логопедичної роботи своїм змістом спрямована на забезпечення запобігання і корекції порушень у дітей переддошкільного віку.

Програмою методичного забезпечення корекційно-превентивних напрямів запобігання становлення ранніх ознак тяжких мовленнєвих, мовленнєвих і особистісних порушень у дітей переддошкільного віку передбачено, що логопедична робота з дітьми раннього віку потребуватиме застосування відповідних корекційно-розвиткових засобів практичного впливу із застосуванням ігрових технологій. Правильний вибір таких засобів впливу, як вже зазначалося, значною мірою залежить від теоретичних знань і практичних умінь логопеда. Тобто, якими б спеціальними і далекими від переконань логопеда не здавалися запропоновані корекційно-розвиткові дитячі ігри чи дидактичні вправи ними (переконаннями) завжди править складна теоретична система.

Узагальнюючи, зазначимо, що практична діяльність логопеда, який працює з категорією дітей раннього віку, залежить від його психолого-педагогічних, зокрема логопедичних, знань та уявлень про:

- спільні і відмінні особливості проявів відхилень психофізичного розвитку малюка;
- засоби гри для стимуляції енергетичного потенціалу організму дитини раннього віку;
- методи і прийоми усунення/пом'якшення розладів артикуляційного праксису та недоліків довербального розвитку за допомогою гри;
- засоби гри для формування і корекції праксичних і гностичних функцій як психофізичної основи мовленнєвого розвитку дитини переддошкільного віку;
- способи раннього формування складових пропріуму, пропріотичних функцій для планомірного становлення емоційного, комунікативного і пізнавального розвитку особистості дитини раннього віку. Це – формування і корекція розвитку ранньої взаємодії дитини із середовищем як неподільність процесів асиміляції, акомодатії, адаптації (за концепцією інтелекту Ж.Піаже);
- стимулювання розвитку егоцентричного мовлення, не призначеного для спілкування.

Водночас Програмою врахована необхідність досягнення узгодженості корекційно-розвиткової спрямованості діяльності логопеда з *медичними рекомендаціями*, що враховують спадкові фактори і соматичний стан дитини, особливості ураження її центральної нервової системи і своєрідність її вищої нервової діяльності.

Програмою також передбачено непряме опосередковане забезпечення реалізації *сімейно-центрованої ранньої допомоги*, спрямованої на допомогу

всій сім'ї, а не тільки дитині з особливостями в розвитку. В цьому випадку зазначимо, що в останні десятиліття, до початку війни в Україні в системі освіти дітей дошкільного віку вже склалися умови для забезпечення реалізації такої програми психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги дітям з особливостями в розвитку та їхнім батькам; відпрацьовувалися і відпрацьовуються елементи ранньої діагностики і корекції відхилень в розвитку; розроблялися методи співпраці з сім'єю.

Разом з тим, висловлювалася і висловлюється думка про недосконалість існуючої системи дитячої диспансеризації і служби психолого-медико-педагогічного консультування дітей переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Визнається, що ефективність розроблених прийомів корекційно-педагогічної роботи можлива лише при систематичному і ранньому їх застосуванні з урахуванням диференційованого підходу в залежності від структури порушення, характеру провідного розладу, особливостей вторинної патології. *У цьому зв'язку стверджується (ще раз зазначимо), що саме своєчасна рання допомога і корекція дають виключну можливість пом'якшити ті недоліки і проблеми, які наявні в психофізичному розвитку дитини, а в деяких випадках подолати їх. Як результат, забезпечується запобігання появи подальших відхилень в розвитку вторинної і третинної природи, а також коригування тих труднощів, що вже наявні в малюка.* Такі своєчасні заходи сприятимуть зниженню ступеня його можливої соціальної депривації (збіднення). Психологи між тим стверджують, що депривації, пережиті в дитячому віці, надають найпотужнішу патогенну дію. Залежно від життєвих обставин у дитини можуть виявлятися різні види депривації: материнська, сенсорна, рухова, психосоціальна, мовленнєва та інші. Незважаючи на те, що існує чимало різних типів депривації, всі вони мають деякі загальні прояви, а саме: підвищену тривожність; зниження життєвої активності; часту зміну настрою; невмотивовану агресію дитини тощо.

Системний підхід до формування особистості дитини переддошкільного віку із застосуванням ігрових засобів передбачає також *застосування в єдності і взаємозв'язку таких складових: підсилення енергетичного потенціалу організму дитини; формування артикуляційного праксису і корекцію довербального розвитку; послідовне формування структурних елементів самосвідомості для розвитку процесів взаємодії малюка з навколишнім середовищем.* Тобто, застосовується підхід, який здатен забезпечити створення підґрунтя для цілісної картини розвитку дитини. Всі складові мають бути забезпечені іграми, які відповідають віку і психофізичним особливостям дитини раннього віку.

## **Напрям 2-й** Особливості розвитку домовленнєвої, мовленнєвої і поведінкової сфери дітей раннього віку

Для ефективного здійснення планування і реалізації змісту корекційно-педагогічної роботи з формування мовленнєвої і особистісної сфери дитини раннього віку логопеду, по-перше, необхідно бути добре обізнаним з *особливостями і показниками нормального розвитку звукових реакцій дітей та з симптоматикою їхніх порушень у цієї категорії дітей*. І не тільки. В логопедичній роботі важливою є здатність педагога правильно застосувати *критерії диференціації нормотипового розвитку і розвитку з відхиленнями*. Це складна проблема, особливо коли стосується дітей раннього віку.

В цьому разі педагогу важливо знати і враховувати в роботі, які серед зовнішніх виявлень є найбільш важливими для дитини раннього віку, тобто бути здатним диференціювати особливості вроджених звукових реакцій дитини (дитячі крики, гуління і лепет, сміх і плач). Всі ці звукові реакції слугують адаптації організму дитини до зовнішнього середовища і специфічній взаємодії з ним.

*Вроджені звукові реакції дітей*, які змінюють одна одну, розглядаються як один з показників емоційної комунікативно-пізнавальної активності дитини раннього віку, структура якої весь час ускладнюється. На базі вродженого орієнтовно-дослідницького інстинкту комунікативно-пізнавальна активність дитини раннього віку має неусвідомлений характер. У цьому зв'язку біологічні голосові реакції забезпечують емоційну взаємодію дитини із зовнішнім середовищем. Визначення і врахування стану сформованості вроджених голосових реакцій дитини та симптомів їхнього розвитку *розширює діагностичні можливості логопеда*. Все це відкриває нові перспективи для розробки і застосування раціональних методик корекційно-превентивної роботи дітей раннього віку з особливостями в розвитку із застосуванням ігрових засобів. Так, перебуваючи в емоційній взаємодії з матір'ю та іншими дорослими, дитина неусвідомлено дає суб'єктивні оцінки всім об'єктам і явищам, що пізнає. При цьому дорослі (мати, в першу чергу) виявляються провідниками системи суспільних цінностей: мовленнєвих, естетичних, моральних, побутових тощо. *Суб'єктивні цінності, що формуються, дитина починає висловлювати вже в домовленнєвому періоді розвитку за допомогою своїх емоційно-виразних реакцій (криків, гуління і белькотіння)*.

Далі в більш зрілому мовленні ці сформовані навички слугують засобом вираження того, як дитина ставиться до себе, до співрозмовника і до того, про що йде мова. Тобто, що для неї є байдужим, а що вона вважає важливим і найважливішим для висловлювання. Тому логопеду *необхідно добре знати*

*набір таких емоційних реакцій, їх семантику і принципи організації в потоці мовлення. Таке знання потрібно, по-перше, для того, щоб розуміти закономірності перетворення в дітей раннього віку емоційно виразних засобів їх мови в фонетичні форми рідного мовлення. По-друге, такі знання потрібні для удосконалення діагностики відхилень у розвитку і, по-третє, для вибору ігрових методик логопедичної компенсації та корекції різних порушень та їх наслідків.*

Здійснюючи визначення періодів раннього віку розвитку дітей із застосуванням психолінгвістичного способу (Є.Ф.Соботович<sup>49</sup> та ін.), важливо врахувати те, що, як відомо, мовлення є предметом вивчення лінгвістики, а пізнавальні процеси – психології. У цьому зв'язку мовлення, як і всякий інший комунікативний процес, здійснюється дитиною і тому повинно бути предметом як лінгвістики, так і психології. Крім того, пізнавальні процеси так чи інакше пов'язані з формуванням і використанням мовних узагальнень, через що не можливо їх вивчати, ігноруючи лінгвістичні критерії, тим більше в дитячому віці.

Разом з тим, *психолінгвістичне обстеження дитини раннього віку, комунікативно-пізнавальна активність якої протікає на домовленнєвому рівні, можливе лише умовно. Це пов'язано з тим, що в її діяльності, яка здійснюється не усвідомлено, практично не можливо виокремити структурні одиниці комунікативної поведінки. Водночас для опису цієї діяльності не можливо користуватися звичними лінгвістичними поняттями в силу того, що вроджені звукові реакції дітей не мають у своєму складі ні лексико-синтаксичних, фонематичних, ні навіть складових одиниць. Тому в цей період розвитку дитини її комунікативні одиниці являють собою саме емоційно-виразні комплекси, основними компонентами яких є міміка, жестикуляція, пантоміма, вираз очей і паралінгвістичні інтонації<sup>50</sup>.*

Спеціальними дослідженнями встановлено, що емоційно-виразні поведінкові комплекси в цілому і окремо складаються на універсальній біологічній основі. Так, дитина в процесі емоційного спілкування з дорослим орієнтується, *перш за все, на інтонаційні компоненти поведінкових комплексів. Наприклад, якщо дитину у вісім місяців навчити на питання «Де тік-так?» показувати рукою на годинник, то вона робить теж саме і на питання*

---

<sup>49</sup> ЄФ Соботович. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) дітей дошкільного віку. 2002. Режим доступу: <http://ukrlogo.com.ua/node/138>

<sup>50</sup> Детальніше див. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку: напрями реалізації, стор. 159-164. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23364/Tarasun%20VV%2cPsychological%20and%20pedagogical.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

«А де ля-ля?»), якщо воно задане з тією ж інтонацією. Тобто, якщо не змінювати інтонацію, то можна одержати на всі питання у відповідних предметних ситуаціях одну і ту ж поведінкову реакцію дитини. Оскільки в ранньому віці дитина ще не володіє рідною мовою, то очевидно, що у всіх випадках вона *орієнтується на емоційно виразні і ситуативно зумовлені паралінгвістичні<sup>51</sup> інтонації дорослих, які вона вже вміє відтворювати самостійно*. Пізніше, оволодіваючи інтонаційними конструкціями рідної мови, дитина навчається сприймати і диференціювати динаміку основного тону голосу. При цьому правильно сприймаються, запам'ятовуються і відтворюються лише напрями тембрових змін (мелодійні підйоми і спуски), тоді як висота звуку ще не сприймається.

Таким чином, для опису комунікативно-пізнавальної діяльності дітей раннього віку адекватним є не психолінгвістичний підхід, а психопаралінгвістичний, тобто той, що знаходиться поруч психолінгвістичного. *Структурно-функціональними одиницями його є вроджені звукові реакції дітей – крик, гуління, белькотіння, звучання яких на різних етапах раннього розвитку дитини змінюється.*

Разом з тим, як зазначалося, в дитини перших років життя дуже складно описати динаміку її психічного розвитку ізольовано від динаміки соматоневрологічної. Для цього використовуються результати спостереження, висновки і експериментальні факти, представлені в психолого-педагогічній, лінгвістичній, фізіологічній і неврологічній літературі. *Врахування показників емоційної і комунікативно-пізнавальної активності (вроджених голосових реакцій дитини, деталей їх структури, поетапного освоєння фонемної будови рідної мови, емоційно виразної інтонації, ритмічної структури слова) дає можливість педагогу правильно визначити особливості домовленнєвого і мовленнєвого розвитку дитини і своєчасно застосовувати ігрові засоби для корекції її раннього розвитку. При цьому важливим для логопеда є розуміння закономірностей розвитку дітей раннього віку, бо саме в цей час починає формуватися нерідко порушений тип розвитку.*

Тому у вирішенні діагностичних і надалі корекційно-педагогічних задач, зокрема вибору ігрових засобів, логопед має, найперше, керуватися загальними положеннями про конкретні закономірності раннього дитячого

---

<sup>51</sup>*Паралінгвістичні засоби* – це невербальні засоби, які не входять у систему мови, не є мовленнєвими одиницями, однак супроводжують мовлення. Паралінгвістичні засоби поділяються на фонаційні (темп, тембр, гучність мовлення), наповнювачі пауз (наприклад, е-е, м-м), мелодика мовлення тощо; кінетичні – жести, поза, міміка.

віку. Для того, щоб керуватися цими конкретними закономірностями, логопеду потрібно їх знати. В першу чергу логопеду необхідно знати характерні *особливості емоційної поведінки дитини, яка має різноманітні зовнішні прояви: вегетативні, рухові та психічні*. В основу визначення критеріїв такого спілкування покладені показники емоційного спілкування та емоційного пізнання. Саме вони становлять домінуючий спосіб взаємодії дитини раннього віку із зовнішнім середовищем,

Найбільш важливими проявами емоційної поведінки для дитини раннього віку є *вроджені звукові реакції*, які слугують адаптації організму дитини до зовнішнього середовища і специфічній взаємодії з ним. В цей віковий період в дитини формуються суб'єктивні цінності, які вона починає висловлювати вже в домовленнєвому періоді розвитку за допомогою своїх емоційно виразних реакцій – криків, гуління, белькотіння, сміху. Сформовані емоційні реакції слугують в зрілому мовленні засобом вираження того, як дитина ставиться до себе, до співрозмовника, а також до того, про що йде мова (що для неї є байдужим, а що вона вважає важливим і найважливішим для такого типу висловлювання). У цей період розвитку малюка його *комунікативними одиницями є емоційно-виразні комплекси, основні компоненти яких – міміка, жестикуляція, пантоміма, вираз очей і паралінгвістичні інтонації*. Оскільки в ранньому віці дитина ще не володіє рідною мовою, то очевидно, що у всіх випадках вона орієнтується саме на емоційно виразні і ситуативно зумовлені паралінгвістичні інтонації дорослих, які вона вже вміє відтворювати самостійно. Пізніше, оволодіваючи інтонаційними конструкціями рідної мови, дитина навчається сприймати і диференціювати динаміку основного тону голосу. При цьому нею правильно сприймаються, запам'ятовуються і відтворюється лише напрями тембрових змін (мелодійні підйоми і спуски), тоді як висота звуку ще не сприймається.

Таким чином, при визначенні засобів гри і для характеристики комунікативно-пізнавальної та ігрової діяльності дітей раннього віку адекватним є підхід, що враховує вроджені звукові реакції дітей (крик, гуління, лепіт, сміх), звучання яких на різних етапах раннього розвитку дитини змінюється. Вродженні синергії (спільні дії) *терморегуляції, дихання, а також смоктання, ковтання, кашлю, позіхання, блювання* тощо слугують для взаємодії організму з факторами зовнішнього середовища, проте факторами ще не є соціальними, а фізичними і хімічними.

При обстеженні дитини раннього віку логопед має також виконати важливе завдання – оцінити стан сформованості комплексу її поведінкових реакцій. Це, перш за все, комплекс поживлення, який складається з помірно виражених *рухів кінцівок, поворотів голови, рухів очей, посмішок і вокалізацій*,

*адресованих матері чи іншому дорослому.* Важливо встановити, чи всі компоненти комплексу поживлення невіддільні один від одного, тобто синкретичні.

Поява таких емоційно виразних реакцій, як *сміх, плач*, і всіх звукових реакцій домовленнєвого етапу розвитку, мають універсальне біологічне підґрунтя, яке забезпечує формування соціальних реакцій. Логопеду необхідно враховувати, що перша посмішка в дітей з'являється біля 1,5 міс., а сміху – біля 3–4 міс.; сльози під час плачу з'являються одночасно з появою сміху.

Відтворення дитиною *лепетних реакцій* започатковує *оволодіння звуковою структурою цілісних псевдослів*, що співвідносяться з материнським мовленням. При цьому співвідносяться уже не зі складами, а з частинами фонетичних слів, фонетичними словами та їхніми поєднаннями. Таке наростання обсягу операцій означає для дитини перехід на більш високий рівень комунікативно-пізнавального розвитку. Наслідуючи матір і використовуючи вже доступні їй ланцюги лепетних сегментів, дитина відтворює лепетні псевдослова, які за формою все більше наближаються до звукової форми слів рідної мови.

*Отже, в період гуління у дитини закладаються неусвідомлені емоційні основи її особистості; в період раннього бадькотіння – майбутнє ставлення до іншої людини, до дорослого по комунікативно-пізнавальній взаємодії (ти); в період лепетних псевдослів – емоційні основи ставлення дитини до дорослого під час комунікації (він, вони). Надалі, в період пізнього мелодійного лепету, увагу дитини привертають ті емоційні оцінки, які дорослі, що оточують її, дають комунікативно-пізнавальній ситуації саме за допомогою мелодики.*

Максимальними смисловими одиницями висловлювання слугують *синтагми*, тобто інтонаційно організована фонетична єдність, що виражає єдине смислове ціле і яка може складатися з однієї або декількох ритмічних груп (як з одного, так і з декількох слів). Логопеду важливо встановити, чи в кінці другого року життя дитина, наслідуючи дорослих в процесі емоційного спілкування з ними, приступає (чи не приступає) до засвоєння звукових комплексів, які відповідають синтагмам дорослого. Крім того, важливо встановити, чи в дитини формується такий емоційно-виразний звуковий комплекс, як *псевдосинтагми* (за Є.Н. Винарською), які так само, як лепетні псевдослова і лепетні сегменти складають звукові компоненти емоційно-виразної поведінки, в яку входять *також мімічні рухи, рухи очей, жести і пантоміма*.

Стан сформованості *операцій розуміння емоційних мелодійних значень* і особливості засвоєння специфічних відтінків їх звукової форми, як правило, визначають, застосовуючи традиційні ігри дорослих з дітьми кінця першого –



на початку другого року життя (наприклад, гра «Коза-Дереза»). Рухи дорослого, часто з елементами лоскоти і мелодійним рухом голосу на прикінці гри, знаменують кульмінацію цього емоційно-позитивного для дитини акту спілкування з дорослим. При цьому емоційне переживання дитини досягає найвищої напруги. Коліскова матері, звернена до дитини і пов'язана з пестощами, також за своєю мелодикою має величезне значення.

*Лепетні монологи* (у 2–3 роки), коли дитина в ігрових ситуаціях за допомогою лепету наслідує соціально-рольову поведінку дорослого, одержав назву *jargon babbling* (лепетний жаргон). Важливо, щоб логопед зумів встановити і оцінити, чи дитина розмовляє таким чином, чи при цьому вона відтворює підйоми і спуски мелодики, характерні для емоційного мовлення дорослого. Розвиток засобів мовлення в цей період завершується тим, що дитина в своїх адаптивно-значущих зусиллях повинна починати (за наслідуванням) відтворювати *ланцюги з 2–3 псевдосинтагм*, об'єднаних єдиною мелодикою

*Надалі дитина за наслідуванням оволодіває*: голосними і приголосними звуками; типами збігів приголосних; ритмічною структурою слів; позначенням слів складами; оволодіває мовленнєвою диференціацією форми висловлювання (на, дай); варіативними інтонаціями; функцією словесної «мітки» («хто?», «що?» тощо); з'являються питальні слова і неусвідомлене засвоєння різних частин мови; здійснює мовленнєву номінацію предметів і явищ та їхніх ознак; оволодіває (в три роки) егоцентричним мовленням.

З урахуванням зазначеного *недоліки довербального і вербального розвитку* виявляються: більш пізнім формуванням вокалізу, гукання і гуління; відсутністю або недостатнім розвитком лепету; бідністю звукокомплексів під час маніпуляцій з предметами; мимовільними звуками під час вдиху і видиху; порушеннями регуляції гучності голосу; низькою голосовою та мовленнєвою здатністю до наслідування; нестійкістю початкового лексикону дитини; порушеннями в сферах загальної та дрібної моторики, що призводять до *затриманого формування передумов експресивного мовлення*.

➤ Не менш важливим в логопедичній роботі з дітьми раннього віку є врахування *проявів артикуляційної апраксії*. *Артикуляційний праксис*<sup>52</sup> – це

---

<sup>52</sup> *Артикуляційний праксис*, артикуляційна поза, за О.Н. Винарскою, базується на акустичному образі звуку. Дитина чує звук мови та «підганяє» під нього артикуляційний уклад. Це вдається їй шляхом поступового наближення до бажаного результату та в міру уточнення слухомовленнєвих уявлень. При цьому всі інші опори, включаючи зоровий образ звуку мовлення, що спостерігається при артикулюванні дорослих, корисні, але є лише додатковими. Підтвердженням цього є те, що сліпа дитина теж опановує артикуляційні рухи без принципівих труднощів.



здатність вимовляти звуки мовлення та його серії (слова); він є найскладнішим із усіх видів праксису. *Аферентний артикуляційний праксис*, тобто здатність відтворювати ізольовані звуки мовлення та їх артикуляційні уклади (пози), часто називають мовленнєвими кінестезіями або артикулемами. *Еферентний артикуляційний праксис* – це здатність вимовляти серії звуків мовлення. Він принципово відрізняється від аферентного тим, що вимагає здатності здійснювати перемикання з однієї пози артикуляції на іншу, тобто здійснювати кінетичну мелодію. Ці перемикання складні за способом виконання і передбачають оволодіння вставними фрагментами дій артикуляції – *коартикуляціями*, які є «зв'язками» між окремими артикуляційними позами. Без коартикуляцій слово вимовити неможливо, навіть якщо кожен звук, що входить до нього, доступний для відтворення. Вимовляючи, наприклад, слово «ложка», в момент артикулювання першого звуку дитина вже готує артикуляційний уклад для наступних звуків і складів. Тому слово звучить цілісним ланцюжком, цілісною серією артикулем, що плавно переходять одна в одну. Опанування серійною організацією акту артикуляції відбувається на основі спеціальних програм, закладених у самому слові і дитинка спочатку оволодіває вимовлянням найбільш простих, тобто відкритими складами (лепетом) і словами з двома відкритими складами, що повторюються, а потім вже – складнішими.

*Розлади артикуляційного праксису* можуть виступати порушеннями операціональної бази мовлення. В період новонародженості – це слабкий виклик рефлексів орального автоматизму; порушення смоктання, труднощі жування, розлади ковтання при переході від рідкої до твердої їжі; стійке існування синкінезій.<sup>53</sup> Надалі в дитини раннього віку діапазон порушення праксису може розширюватися і розлади виявлятимуться при формуванні цілеспрямованих дій. При цьому виключаються розлади елементарних компонентів функцій (паралічі, парези, гіперкінези). Порушення не зумовлюються ні розладами рухів, які здійснюють дію, ні розладами відчуттів, ні наявністю сенсорної алалії й афазії, які, наприклад, перешкоджають розумінню змісту інструкції запропонованої гри. При апраксії мають місце синдроми, які характеризуються дисоціацією функцій, причому найбільш стійкими виявляються порушення функції повтору, а найменш – спонтанні (довільні). Під кінець переддошкольного віку особливості моторики в таких дітей можуть виявлятися частими персевераціями, стереотипіями і явищами схожими з ехोलалією, а також характеризуватися порушеннями, схожими з

---

<sup>53</sup> *Синкінезії* (від грец. *syn* – с, разом і *kinesis* – рух) – додаткові рухи, які мимоволі виникають при виконанні основних функціональних рухах. До синкінезій, зокрема, відносяться рухи рук під час ходьби.

парафазіями як літеральними (заміна звуків), так і вербальними (неточне використання слів). При цьому, зрозуміло, віддиференційовуються і враховуються вікові мовленнєві можливості дитини раннього віку. В цей же період дитина може виявити нездатність виконати за наказом прості ігрові дії (встати, сісти, затулити очі тощо), хоча при цьому предметно-маніпуляційні дії з іграшками по наслідуванню може виконати правильно. Дитина також може відчувати значні труднощі при спробі виконати завдання показати в ігровій формі, як вона (без відповідного предмета) їсть кашку, напуває ляльку і т.п.; зробити маніпуляційну спробу покласти ручку на щічку, зробити мімічну дію, – наприклад, жест прощання ручкою.

Спостерігаючи за тим, як дитина виконує дії, запропоновані в ігровій формі, логопед визначає чи правильно здійснені окремі дії, які входять в склад цілеспрямованої дії, чи не порушується або порушується і як саме їхня послідовність. Як ці ж дії дитина виконує за наслідуванням. Чи, можливо, дії, які виконуються, є правильними, але спрямовуються до помилкової мети. При цьому можуть спостерігатися заміщення рухів при відсутності спотворення структури самих рухів. Якщо виявлена така сукупність симптомів, то логопед може передбачити можливість діагностувати в дитини *ідіаторну апраксію* (або *апраксію замислу*), найхарактернішою ознакою якої є збереженість у дитини дій за наслідуванням.

В інших малюючів можуть спостерігатися порушення дій не тільки спонтанних, але й за наслідуванням або можуть обмежуватися однією половиною тіла, навіть однією кінцівкою або тільки мускулатурою обличчя (оральна апраксія). Тобто, можуть спостерігатися симптоми *моторної апраксії*.

Водночас при виконанні дитиною ігрових завдань логопед може виявити порушення, що характеризуються розладами функції спрямованості як самої дії, так і при її розпізнанні. Наприклад, трирічна дитина може виявитися не здатною самостійно або за наслідуванням правильно роз'єднати і з'єднати двомістку мотрійку, що є характерним симптомом для *конструктивної апраксії* (точніше апрактагнозії).

За допомогою знань про топіко-діагностичне значення виявлених синдромів апраксії логопед матиме можливість узгодити їх з встановленими науковими даними про те, що в більшості випадків при моторній апраксії ураженою є надкраєва звиліна (поле 40) лівої півкулі, а при конструктивній апраксії – в кутовій (поле 39). Особливо характерне виникнення апраксії з обмеженням тільки лівої кінцівки при ураженні мозолистого тіла. При ідеомоторній апраксії, як при транскортикальних формах афазії, з якими вона має багато спільного, виявляється дифузне ураження кори великого мозку,

причому у праворуких дітей ураження локалізується в лівій півкулі, у ліворуких – у правій. Виявлені апраксічні порушення вимагатимуть врахування їх для диференційованого вибору логопедом виду ігор та іграшок.

Існують також інші класифікації апраксії, за якими логопед може визначити в дитини при діагностичному обстеженні той чи інший її вид. Це *оптико-просторова апраксія*, яка спостерігається при ураженні потиличних часток головного мозку (справа) і при якій страждає просторова організація рухових актів. *Кінстетична апраксія*, яка виникає в дитини при ураженні переважно лівої півкулі і проявами якої є порушення довільних рухів та дій з предметами, що не супроводжуються чіткими елементарними руховими розладами (паралічами та парезами). При ураженні правої півкулі можлива кінстетична апраксія тільки у лівій руці. При цьому страждає кінстетична основа рухів; вони стають недиференційованими і недостатньо керованими. Порушується можливість правильного відтворення різних положень руки (апраксія пози); утруднена імітація рухів. При посиленні зорового контролю рухи можуть бути скоординовані. *Конструктивна апраксія* виникає при ураженні правої півкулі та проявляється у порушеннях орієнтування у просторі: дитина не орієнтується у плані власної квартири чи в кімнаті групи дитсада, має труднощі при малюванні і перемальовуванні зі зразка. *Кінетична апраксія* виникає при ураженні верхніх відділів премоторної ділянки. Вогнища лівої півкулі зумовлюють появу патологічних симптомів в обох руках, правої півкулі – тільки у лівій руці. Рухова симптоматика, виявлена в дитини, складається з різних порушень плавності, послідовності рухових актів. Центральним симптомом є наявність рухових персеверацій – безконтрольних, погано усвідомлюваних циклічних елементів рухів. Ці рухи являють собою повторення рухового акту, що заважає дитині перейти до наступної ланки моторної програми.

### **Напрямок 3-й** Особливості тяжких і нетяжких порушень мовлення у дітей раннього віку

*Водночас зазначимо, що проблема тяжких і нетяжких порушень мовлення у цієї вікової категорії дітей є недостатньо висвітленою в науково-методичній літературі, тому коротко їх охарактеризуємо*<sup>54</sup>.

Найперше, це такі *системні розлади, як алалії, судомний синдром з гострою сенсомоторною алалією й афазією (синдром Ландау-Клефнера),*

<sup>54</sup> Більш повний виклад цього матеріалу див. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку: напрями реалізації, стор. 125-152.  
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23364/Tarasun%20VV%2cPsychological%20and%20pedagogical.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

*дитячі афазії (в основному біля і після трьох років) і певною мірою дизартричні порушення. Для цих тяжких порушень мовлення характерними є значною мірою спільні особливості проявів відхилень психофізичного розвитку. Так, на першому році життя звертає на себе увагу порушення життєво важливих функцій при відсутності явних соматичних і неврологічних розладів. Вже з перших місяців життя може виникнути проблема з годуванням дитини через недостатню координацію смоктальних і ковтальних рухів, дитина починає рано відмовлятися від грудного годування, а в подальшому погано жує, довго тримає їжу в роті; в неї можуть спостерігатися порушення сну; з труднощами формуються навички охайності; досить рано можуть спостерігатися розлади емоційно-особистісного розвитку.*

Окремими виразниками змін в організації соціального досвіду цих дітей є такі характерні симптоми, як: зниження потреби в емоційному спілкуванні (зрідка виявляють комплекс пожвавлення при контакті з матір'ю і дорослими з близького оточення); настороженість, підозрілість, відмова від співпраці, слабка здатність адаптуватися до життя в дитячому закладі або, навпаки, реакції залежності і підпорядкованості (сором'язливість, невміння захистити себе); низька здатність до розуміння емоційної поведінки оточуючих тощо.

Зрозуміло, що ці особливості особистісного і мовленнєвого становлення дитини логoped має враховувати при реалізації напрямів програми розвитку і соціалізації із застосуванням ігрових засобів. При цьому педагогом враховується, що деякі види специфічного мовленнєвого недорозвитку, який завжди має системний характер, охоплює всі сторони мовлення і поєднується з вираженими порушеннями його комунікативної функції.

Так, при моторній алалії на всіх вікових етапах відмічається виражений недорозвиток експресивного мовлення при більш збереженому його розумінні, хоча діти часто неправильно розуміють значення слів. Також характерним є порушення ритмічної сторони мовлення: дитина говорить повільно, з паузами між складами і словами; слова часто вимовляються поскладово з характерними артикуляційними пошуками відповідних звуків. Пасивний словник збільшується дуже повільно і довгий час залишається обмеженим словами повсякденно-побутової тематики, значно гальмується процес формування фразового мовлення і процес оволодіння граматичною будовою рідної мови, вже з раннього віку діти намагаються користуватися жестами.

Сенсорні алалії характеризуються розладами розуміння мовлення при збереженому елементарному біологічному слуху. В дітей порушені фонематичні процеси і функції і вкрай лабільна слухова увага. На противагу моторній алалії ці діти проявляють мовленнєву активність, починаючи з

періоду лепету. Від слабчучючих і глухих дітей вони відрізняються дзвінким голосом, розвиненою інтонацією, реакцією на звуки навіть невеликої інтенсивності, не користуються зором для уловлювання мовлення, а жестикуляції супроводжують голосовими реакціями.

Особливості психічного розвитку дітей з алаліями характеризуються нерівномірністю. В ранньому віці ці діти, як правило, проявляють інтерес до іграшок, ігор, добре орієнтуються в побуті, володіють навичками самообслуговування, їхні емоції достатньо диференційовані. Разом з тим, відмічається обмежений запас знань і уявлень про оточуючий світ, затримується розвиток словесно-логічного мислення, гальмується формування соціальної поведінки. Крім того, діти відрізняються малою психічною активністю, слабкістю спонукань, підвищеним гальмуванням, схильністю до негативізму. Вони відмовляються від виконання завдань, що вимагають від них інтелектуального напруження і постійно потребують організуючої допомоги дорослого.

У малюків з цим мовленнєвим розладом є затримка психічного розвитку, природа якої трактується по-різному: як така, що залежить від мовленнєвого розвитку, і як така, що не поєднується з олігофренією, хоча в дітей і наявні особливості інтелекту: примітивізм, конкретність мислення. Цим поглядам протистоїть точка зору, відповідно якій недорозвиток при алалії є одним із проявів загального психічного недорозвитку. Водночас відстоюється висновок про те, що за станом образного і понятійного мислення, результати якого виражаються в невербальній формі, діти з алалією не відрізняються від норми. Разом з тим, визнається, що на процес і результати мислення такої дитини впливають недоліки в знаннях і особливо порушення самоорганізації (психофізична розгальмованість або навпаки загальмованість, відсутність зацікавленості грою, завданням тощо). У цьому зв'язку стверджується, що чим менші діти, тим вони більш справляють враження інтелектуально збережених. Тому вважається, що їхні інтелектуальні особливості маскуються тяжкістю мовленнєвої вади. Проте з віком в них з труднощами формуються поняття про форму і величину предметів, операції порівняння, узагальнення за суттєвими ознаками, а в подальшому – навички лічби. Характерні порушення розумової діяльності проявляються у вигляді уповільнення мислення, труднощів його переключення, вираженої перенасиченості і виснаженості. Разом з тим, необхідно пам'ятати, що сам факт існування таких протилежних думок стосовно інтелекту дітей з алалією свідчить про неоднорідність структури цього мовленнєвого розладу.

*Судомний синдром і гостра сенсомоторна афазія й алалія (синдром Ландау-Клефнера)* характеризується поєднанням епілепсії з гострим

системним порушенням мовлення. При афазії захворювання у дитини виникає гостро, без видимих причин і проявляється у втраті можливості розуміти звернене мовлення і говорити. Судомні напади в одних випадках передують афазії, в інших – виникають через певний строк після втрати мовлення. Вони також можуть проявлятися атипово і їхня епілептична структура може бути визначена лише за допомогою електроенцефалограми (ЕЕГ). Мовленнєва вада відрізняється стійкістю і поєднується зі специфічними труднощами поведінки та інтелектуальної діяльності. Крім того, в дітей часто проявляються рухова розгальмованість, афективна збудливість, розлади уваги і мовленнєвий негативізм. При судомному синдромі й алалії з перших років життя виявляється стійке системне недорозвинення мовлення, що поєднується з порушеннями поведінки і розумової працездатності. Мовленнєва вада супроводжується судомними нападами, які характеризуються значним поліморфізмом. Синдром Ландау-Клефнера важливо віддиференціювати від глухоти, раннього дитячого аутизму і деменції.

Значну кількість малюків, в яких рано діагностують відхилення в мовленнєвому розвитку, складають *діти з руховою патологією*. В основному – це діти з церебральним паралічем (89%). Однак на першому році життя цей діагноз ставиться тільки тим дітям, в яких яскраво виражені тяжкі рухові розлади: порушення тону м'язів, обмеження їх рухливості, патологічні тонічні рефлекси, довільні насильницькі рухи (гіперкінези і тремор), порушення координації рухів тощо. Решті дітям, як правило, ставиться *діагноз «синдром церебрального паралічу» (або синдром рухових розладів)*. У дітей зі значними труднощами формується функція утримання голови, навички самостійного сидіння, ходьби, стояння, маніпулятивної діяльності. Рухові порушення, своєю чергою, спричиняють негативний вплив на формування психічних і мовленнєвих функцій.

*Діти з ДЦП* до трьох років є дуже неоднорідною групою як за рівнем пізнавального і мовленнєвого розвитку, так і за ступенем прояву рухових і мовленнєворухових (дизартричних) розладів. У більшості дітей з церебральним паралічем відмічаються затримка темпів і якісні відхилення в розвитку психіки, хоча ступінь затримки психічного розвитку є різним і лише частково відповідає тяжкості рухової патології. При цьому також не виявляється чіткого взаємозв'язку між рівнем психічного і мовленнєвого розвитку.

У структурі мовленнєвої вади у всіх дітей раннього віку з ДЦП провідною ланкою є *дизартричні розлади*, що мають різний ступінь прояву, поєднуючись в багатьох малюків із затримкою домовленнєвого і мовленнєвого розвитку. Однак і у випадку тяжкого рухового розладу, якщо в

перші місяці життя організовано адекватний корекційний розвиток, можливо досягнути значних успіхів у подоланні перинатальної патології. Так, за умови ранньої діагностики (не пізніше 4-6-місячного віку дитини) і раннього початку систематичного медико-педагогічного впливу практичне видужування і нормалізація різних функцій можуть бути досягнуті в 60-70% випадків вже біля 2-3-річного віку малюка. У випадку пізнього виявлення дітей з перинатальною патологією і відсутністю повноцінної корекційно-розвиткової роботи виникнення тяжких рухових, психічних і мовленнєвих порушень є більш вірогідним.

Знання основних проявів цих тяжких мовленнєвих порушень, характерних для дітей саме переддошкільного віку, дозволить логопеду у співпраці з батьками забезпечити своєчасну допомогу дитині в мовленнєво-мисленнєвому розвитку. Це, власне, завдання і зміст роботи логопеда. Завдання ж вихователя спеціального освітнього закладу в даному випадку полягає в тому, щоб, виконуючи освітню програму, прийняту в конкретному дитсадку, опосередковано сприяти інтенсифікації, підсиленню результатів логопедичної роботи. Для цього значна увага приділяється не тільки мовленнєвому розвитку дитини, а водночас корекції розвитку її соціально-емоційної сфери.

Поряд із розглянутими тяжкими грубими структурними змінами речовини головного мозку, що виникають внаслідок перинатальних ушкоджень, *можливий розвиток більш «тонких» змін*, які не вдається виявити за допомогою сучасних методів нейровізуалізації. Ці порушення реалізуються лише на рівні міжклітинної взаємодії та зумовлені відхиленнями у процесах клітинної міграції, організації синаптичних контактів, мієлінізації аферентних та еферентних нервових провідників. Клінічно вони починають виявлятися в ті вікові періоди, коли найактивніше йдуть процеси формування вищих психічних функцій. Дані відхилення, виявлені в дітей віком першого року життя, в узагальненому вигляді отримали назву «затримки темпів психомоторного і передмовленнєвого розвитку». У цьому плані виступають ознаки зниження емоційних реакцій, слабкий прояв «комплексу поживлення», низька пізнавальна активність. З огляду на зниження пізнавальної активності відзначається помірна затримка формування довільних рухових актів, але порушення м'язового тону можуть бути відсутні або виражені мінімально. У той самий час формування реакцій випрямлення і рівноваги зазвичай затримується, і тісно корелює зі ступенем затримки психічних функцій. *Однією з кардинальних клінічних ознак, що характеризують відхилення у взаємодії психіки та моторики, є порушення формування тонких цілеспрямованих рухів.* Цей показник найбільш тісно



корелює<sup>55</sup> з подальшим мовленнєвим розвитком, і є прогностичним критерієм успішності формування мовлення.

Отже, врахування виявлених структурних змін у головному мозку новонароджених є раннім об'єктивним прогностичним критерієм подальших порушень психомоторного розвитку різного ступеня тяжкості та супутніх їм мовленнєвих розладів. Традиційно раннє органічне пошкодження ЦНС у зв'язку з патологією перебігу вагітності та пологів розглядається як основна причина відставання у розвитку мовлення. В останні роки увагу фахівців також привертає роль спадкових чинників у формуванні порушень мовленнєвого розвитку. Роль спадкової схильності підтверджується високою внутрішньосімейною частотою порушень розвитку мовлення. Гени, зміни яких можуть детермінувати (спричиняти) відставання мовленнєвого розвитку, вже досліджені. Вивчені також численні впливи цих генів на процеси формування різних мозкових структур та функцій, що відображає тісний взаємозв'язок у становленні мовлення та інших вищих психічних функцій.

У цьому зв'язку в логопеда є можливість використати спеціально розроблені таблиці, приклад однієї з яких наведено в табл.5 (за Т. Візель<sup>56</sup>).

Таблиця 5

*Зони мозкової функціональної недостатності та патологічна симптоматика*

Зони функціональної недостатності в мозку та патологічна симптоматика	Вік, з якого діагностується порушення
<i>Скронева частка D n/u</i>	
Немовленнєва слухова агнозія, нездатність або утруднення в розпізнаванні немовленнєвих шумів (скрип, стукіт, шелестіння, гудки, «голоси» тварин тощо)	0,5-0,8 року
<i>Вискова частка S n/u</i>	
Мовленнєва слухова агнозія, нездатність або труднощі в розпізнаванні на слух слів при нездатності впізнавати немовленнєві шуми	з 1-1,5 років
Порушення фонематичного слуху - нездатність диференціювати за завданням звуку мови, склади і прості слова з дискретними, тобто неопозиційними фонемами (каша - Маша, рак - лак)	з 2,5 років
<i>Тім'яна частка, премоторні зони D n/u</i>	
Апраксія їжі, одягання та інших побутових дій (безладні, некоординовані рухи, часто погано регульовані та контрольовані)	з 2,5-3 років
<i>Тім'яна частка S n/u</i>	

<sup>55</sup> Кореляція (англ. correlation) або залежність (англ. dependence) — це взаємозалежність між двома величинами; це будь-який статистичний взаємозв'язок, причинний чи ні, між двома випадковими змінними або двовимірними даними.

<sup>56</sup> Візель Т. Основы нейропсихологии. Теория и практика.2020. Стор.288



Оральна апраксія (нездатність подути, клацати, поцокати за завданням)	з 3 років
<i>Потилічна частка D n/и</i>	
Труднощі та помилки у впізнанні реалістичних предметних зображень Проблеми впізнавання стилізованих зображень (на	з 2,5-3 років
Проблеми впізнавання стилізованих зображень (на кшталт «мультиків»)	з 3 років

В діагностичній роботі логопеду також важливо використати дані (при їх наявності) шкали Апгар<sup>57</sup>. Оцінка стану новонароджених за допомогою шкали Апгар заснована на використанні 5 критеріїв, кожному з яких присвоюється від 0 до 2 балів. Для отримання кінцевого результату отримані бали складаються. При застосуванні цієї шкали оцінюються п'ять ознак (див.табл.6). Трамбування результатів: Тестування за шкалою Апгар проводиться, як правило, на першій-п'ятій хвилині після народження дитини і може бути повторено пізніше, якщо результати виявляються низькими. Бали менші трьох означають критичний стан новонародженого, більші семи вважаються хорошим станом (норма). Шкала Апгар від початку була розроблена для медперсоналу з метою визначити, які діти потребують більш ретельного спостереження. Дитина, яка отримала п'ять балів, потребує більшої уваги, ніж дитина, яка одержала від семи до десяти балів. Дитина, яка одержала за шкалою Апгар 5–6 балів через хвилину після народження, але через п'ять хвилин підвищила свій показник до 7–10, переходить в категорію дітей, які не потребують додаткової допомоги. Дитина, яка розпочала життя з п'ятьма балами за шкалою Апгар і яка мала ті ж 5 балів через 5 хвилин, потребує ретельнішого спостереження. Ідеальні 10 балів фіксуються зрідка.

Таблиця 6

*Шкала Апгар*

Ознаки	0 балів	1 бал	2 бали
Пульс	Відсутнє	Менш 100 уд. / Хв	Більше 100 уд.
Дихання	Відсутнє	Повільне, нерегулярне	Гарне, крик
м'язовий тону	слабкий	Згинає ручки і ніжки	активно рухається
Рефлекси (реакція на катетер в носі)	Відсутнє	Гримаси	Чхас, кашляє, відштовхус
Колір шкіри	Синюшний, блідий	Нормал, але синюшні ручки і ніжки	Нормальний по всьому тілу

<sup>57</sup> Джерело: <https://p-style.com.ua/?p=8666>

© <https://p-style.com.ua/>

<https://p-style.com.ua/?p=8666>

Визначені особливості пізнавального й емоційно-соціального розвитку дитини з порушеннями мовлення, виявлені шляхом постійного спостереження і спеціального вивчення, логопед аналізує в порівняльному плані з відповідними даними дитини з типовим розвитком. Такий підхід є правомірним, оскільки слабкі і сильні характеристики емоційно-соціального розвитку мають як діти з порушеннями мовлення, так і нейротипові діти.

У цьому контексті виділяється ще одне важливе питання, яке логопеду необхідно враховувати в роботі і яке визначене в Основному нормативному документі. Оскільки, як зазначалося раніше, в основу державного Стандарту дошкільної освіти, покладено компетентнісний підхід, то логопеду необхідно бути обізнаним з тими компетентностями, які визначені в загальній дошкільній педагогіці для дитини з типовим розвитком.

**На кінець першого року життя** у дитини мають бути сформовані такі показники основ компетентності:

*Сприйнятливість.* Дитина чуйна до показу дорослим ігрових рухів (під час рухливих ігор, піднімання по сходах, влізання і злізання з дивана тощо) та дій з предметами особистої гігієни (ігри з гребінцем та щіткою для волосся, милом, зубною щіткою). Намагається наслідувати ігрові рухи. Зосереджує погляд, упізнає на фото близьку людину, диференціює контрастні іграшки, починає розглядати картинки, книжечки з ілюстраціями,

*Самостійність.* Намагається наслідувати дії дорослого: умочує палець у фарбу, може подати предмет. Намагається без допомоги дорослого рухатися у напрямку бажаних іграшок, предметів особистої гігієни, речей. Після нагадування дорослого збирає деякі свої речі на прогулянку, готує рушник для купання. У ситуації знайомої гри, виконуючи дії з відомими іграшками, намагається діяти незалежно від дорослого. Віддає перевагу новим іграм над знайомими.

*Допитливість, відповідальність:* Виявляє значний інтерес до іграшок, предметів, речей, людського вбрання, показує вказівним пальцем на іграшку, об'єкт своєї уваги, очікуючи від дорослого пояснень. Намагається елементарно діяти за встановленими правилами гри, реагувати в процесі гри на дозвіл і заборону дорослого.

**На кінець другого-третього року життя** у дитини мають бути сформовані:

*Сприйнятливість.* Охоче наслідує ігрові дії дорослого. Багаторазово повторює свої вдалі ігрові дії, відтворює під час своєї відображальної гри ситуації з життя своєї родини, дошкільного закладу.

*Самостійність.* Виявляє високу активність, намагається дії в знайомих іграх виконувати самостійно, без втручання дорослого, ініціює варіації використання дій з іграшками за призначенням і не за призначенням. Може певний час зацікавлено і не відволікаючись займатися предметно-ігровою і предметно-практичною діяльністю. Намагається правильно виконувати ігрові дії, домагаючись бажаного результату. Радіє своїм досягненням, розраховує на їх визнання і схвалення дорослим.

Розглядаючи в порівняльному плані результати обстеження стану психофізичного і соціально-емоційного розвитку дітей з особливостями ПФР з даними про вікові можливості їх формування у нейротипових дітей, логопед зможе правильно оцінити стан сформованості пізнавальної і соціально-емоційної сфери конкретної дитини з особливостями мовленнєвого розвитку.

Отже, якщо логопед при обстеженні дитини виявив цю сукупність проявів, то такий стан домовленнєвого і раннього мовленнєвого розвитку

може ним діагностуватися як *не сформованість в дитини необхідної передумови майбутнього освоєння рідної мови.*

Від початку *критеріями такого висновку* слугує: відсутність комплексу поживлення; не взяття предметів під зоровий контроль; не перетворення спонтанного гуління в умовнорефлекторне гуління; відсутність так званої ротової уваги у відповідь на звертання дорослого до дитини лагідним голосом, з усмішкою (тобто при явній співпраці з дорослим) тощо.

Врахування цих даних є особливо важливим як для удосконалення діагностики відхилень від нормального розвитку, так і при розробці методики педагогічної компенсації і корекції різних порушень та їхніх наслідків, а також при відборі ігор для дітей цього віку та необхідних ігрових засобів.

#### ***Напрямок 4-й*** Гностико-практичні функції як стимулятор розвитку мозкових механізмів мовлення дітей переддошкільного віку

Ця робота може здійснюватися або за окремою програмою, або в процесі здійснення стимулювання енергетичного потенціалу організму дитини<sup>58</sup>. Конкретизуємо зміст зазначеного напрямку, а в наступному Модулі 4 розкриємо його методичну реалізацію.

Певні предмети і прості явища світу, як відомо, освоюються переважно в один спосіб, в одній з модальностей, наприклад, нюховій, смаковій, тактильній, слуховій або зоровій. Проте більшість різних видів вищих психічних функцій є полімодальними, тобто вимагають спільної участі пов'язаних між собою різних модальностей. *Ця особливість модальної організації психіки людини пояснює те, чому дитині потрібні різні за змістом, формою, розміром, кольором і функцією іграшки.* І тому дитина має бути забезпечена різноманітними стимулами, що викликають різні відчуття та похідні від них складніші реакції. Водночас у ранньому періоді онтогенезу дитині особливо необхідні тактильні відчуття – дотики до близьких їй людей: взяття «на ручки», притискання до себе, коливання, щоденне купання, піддавання впливу повітряних ванн тощо. Важливими є різноманітні нюхові, смакові, слухові та зорові відчуття, які відіграють пускову роль у формуванні складніших функцій, які утворюють відповідну модальність, і тим самим збагачують її.

Серед модальностей найвищими за ієрархією вважаються слухова і зорова, які, з одного боку, взаємопов'язані, а, з іншого, є конкурентними. Тобто, в одних видах діяльності провідною (домінуючою) є одна модальність, а в інших інша. Відомо, наприклад, що в усному мовленні домінуюча роль

---

<sup>58</sup> Див. Розділ 3, п'ятий напрям роботи.

належить слуховій модальності, а в письмовій – зоровій. Хоча на сьогодні у вербальній сфері дитини зорова модальність дедалі більше витісняє (і це є закономірним) слухову, оскільки з'явилися нові способи письмового вираження думки за допомогою різноманітних комп'ютерних технологій засобом зорово-віртуальної мови. Проте передбачається, що навіть за умови домінування зорового виду сприйняття, слуховий ще довгий час залишатиметься надзвичайно важливим у структурі психічної діяльності, а в деяких діях – провідним.

Встановлено, що між окремими аналізаторами виникають асоціативні зв'язки, завдяки чому одні відчуття, поєднуючись з іншими і, тааким чином, перероблюються на *складніші навички – гностичні*<sup>59</sup>. Як наслідок, над кожним аналізатором надбудовується свій, специфічний для нього вид гнозису. Так, на початковому етапі знайомства з іграшкою, припустимо, з брязкальцем, дитина, засвоївши її зоровий образ на основі відповідних зорових відчуттів, ще не знає, що цей предмет певним чином зазвучить (загримить), якщо його взяти в руку і потрясти. На наступних етапах маніпулювання брязкальцем дитина починає пов'язувати зоровий образ предмета зі звуками, що видаються їм. Зрештою, почувши брязкальце, дитина може відшукати його серед інших іграшок. Таким чином, зорові та слухові відчуття, що викликаються цією іграшкою, стають при пошуку іграшки асоціативно пов'язаними. У системі понять нейропсихології це означає, що *зоровий і слуховий гнозис (впізнання), що стосуються брязкальця, стали об'єднаними, інтегрованими*.

Нааявним у людини рецепторам (периферійним частинам аналізаторів), як відомо, відповідають різні види гнозису, ступінь значимості кожного з яких різна. Так, смаковий і нюховий гнозис набагато менш важливі для сучасної людини, ніж слуховий, зоровий і тактильний. *Зоровий предметний гнозис* (розрізнення предметів) є найважливішим для орієнтації у навколишній дійсності, оскільки він від народження забезпечує дитині впізнання і розпізнавання реальних предметів та реалістичних зображень. Починаючи з 2-річного віку, зоровий гнозис дитини ускладнюється і вона виявляє інтерес до зображень символічніших за своєю суттю, а з часом їй стають доступними малюнки, значною мірою стилізовані (заштриховані, тіньові, накладені, перекреслені картинки). *Колірний гнозис* також розвивається поступово: спочатку освоюються яскраві кольори спектру (червоний, синій, зелений), потім менш яскраві – білий, чорний, коричневий, оранжевий. При цьому в

---

<sup>59</sup> *Гнозис* (від γνόςις – знання, здатність впізнавати) – збірне поняття для процесів перцептивної категоризації (розпізнання) стимулів різної модальності (наприклад, зоровий і слуховий гнозис, стереогноз тощо). Це процес безперервного поновлення, конкретизації, уточнення способу, що зберігається в матриці пам'яті, під впливом повторного зіставлення його зі сприйнятою інформацією. Тобто, це впізнання вже раніше набутого досвіду.

дитини досить довго може залишатися індивідуальне нестандартне сприйняття кольору (червона трава, зелене небо), що психологами вважається цілком допустимим.

Свідченням зрілості колірною зорового гнозису, тобто здатності класифікувати явища, є розвиток в дитини вміння підібрати відтінки до кольору. *Симультанний гнозис* – це здатність дитини бачити складні зображення (наприклад, сюжетну картинку) цілісно, укладаючи деталі в єдине ціле, виділяючи суттєві та другорядні ознаки багатьох інших картин. При цьому враховується, що просторові стимули сприймаються не послідовно (сукцесивно), а одномоментно (симультанно). Симультанний гнозис найбільш тісно пов'язаний з розвитком мислення і тому є одним із його важливих показників. *Сукцесивний слуховий гнозис* характеризується необхідністю сприйняття слухових стимулів, що реалізуються в часі послідовно (сукцесивно). Сукцесивний аналіз і синтез, як вид гнозису, відрізняється від тактильного та зорового гнозису саме тим, що цей вид гнозису організовано в часі, а не в просторі. За допомогою сукцесивності оволодіння слуховим гнозисом дитина вчиться здійснювати роздільне (дискретне) «відстеження» елементів звукового ряду. У цьому зв'язку важливо, щоб у ранній період онтогенезу дитина набула здатності простежувати різні послідовні, один за одним ланцюжки слухових стимулів, наприклад, мелодій, слів. *Тактильний гнозис* – це важлива здатність дитини розпізнавати на дотик поверхню, текстуру матеріалу; впізнавати форму предмета; а також приймати теплові та болючі сигнали.

Гностичні функції, своєю чергою, є базисними для оволодіння різними практичними (предметними) діями, від найпростіших (їжа, одягання тощо) до найскладніших дій, *тобто є основою формування різних видів праксису*.<sup>60</sup> Разом з тим, праксис – це система не тільки предметних, а й довільних дій. Це пояснюється тим, що для виконання будь-якого рухового акту необхідно зробити серію окремих рухів, відповідних його задуму, тобто скласти план дії, що розгортається в окремі рухові акти («кінетичні мелодії»). Усі практичні дії розділені на кінестетичні (аферентні, чутливі) та кінетичні (еферентні, рухові), постулюючи, таким чином, наявність *двох видів праксису – кінестетичного та кінетичного*.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> *Праксис* (від грецьк. praxis – дія) – збірне поняття для свідомих, високоорганізованих, цілеспрямованих, довільних координованих рухових дій дитини; кірковий рівень рухових функціональних систем. Нейрофізіологічною основою праксису є активність розгалуженої нейрональної мережі. Саме різноманітні анатомо-функціональні нейрональні системи, диференційовано і водночас тісно співпрацюючи, відповідають за виконання рухів різного ступеня складності. Кора головного мозку та базальні ганглії, які функціонують у складі церебральних систем, відповідають за часову та послідовну схему рухів, передачу інформації від сенсорних до моторних зон кори головного мозку.

<sup>61</sup> Термін *аферентний* означає напрям нервових імпульсів від периферії до центру, а термін *еферентний* передбачає напрям нервових імпульсів від центру до периферії.

В нейропсихологічній літературі виокремлено різні види праксису, які спостерігаються як у дітей раннього віку, так і в старших дошкільників. *Символічний праксис* – це здатність дитини здійснювати смислові предметні дії без предметів (за імітацією на основі смислових жестів). *Пальцевий праксис* вже потребує значного ступеня диференційованості кистьових дій, таких, як, наприклад, осмислений вказівний жест, що з’являється в дитини у 5-6 місяців. *Оральний праксис* формується, як зазначалося, на основі менш предметних, а, отже, більш абстрактних дій. До рухів орального праксису відноситься вміння за завданням *подути, поцокаати, поклацати язиком, надути щоки* та інше. Як вже зазначалося, найскладніший із усіх видів праксису – *артикуляційний праксис*<sup>62</sup>. *Аферентний артикуляційний праксис*, тобто здатність відтворювати ізольовані звуки мовлення, їх артикуляційні уклади (пози) часто називають мовленнєвими кінестезіями або артикулемами. *Еферентний артикуляційний праксис* (здатність вимовляти серії звуків мовлення) принципово відрізняється від аферентного тим, що вимагає здатності здійснювати (за допомогою коартикуляцій, вставних дій) перемикання з однієї пози артикуляції на іншу, тобто здатності здійснювати кінетичну мелодію.

Над предметним несимволічним праксисом (дії з предметом), предметним символічним праксисом (умовні дії без предмета), пальцевим, оральним та артикуляційним надбудовуються різні види абстрактної символічної діяльності. Тому в так званий предметний період онтогенезу дитині необхідна якомога більша різноманітність предметів, якими вона може оперувати. Насамперед це *іграшки, потім – побутові предмети, а потім і всі інші*.

У цей період, як вже зазначалося, особливо важливою іграшкою вважається брязкальце, яке стимулює і зоровий, і слуховий гнозис, і кистьовий праксис, виробляє спрямованість уваги та започаткування ігрової діяльності в цілому. Не менш цінними є такі незамінні стимули для розвитку гнозису і праксису, як ляльки, кубики та пірамідки. У подальшому (біля трьох років) дитині необхідні ігри для започаткування формування різних видів гнозису і праксису вже як *психофізичної основи мовленнєвого розвитку* дитини.

**Напрямок 5-й** Особливості процесу інтенсифікації енергетичного потенціалу організму дитини раннього віку засобами гри.

---

<sup>62</sup> *Артикуляційний праксис*, артикуляційна поза, за О.Вінарською, базується на акустичному образі звуку. Дитина чує звук мовлення та «підганяє» під нього артикуляційний уклад. Це вдається їй шляхом поступового наближення до бажаного результату та в міру уточнення слухомовленнєвих уявлень. При цьому всі інші опори, включаючи зоровий образ звуку мовлення, що спостерігається при артикулюванні дорослих, корисні, але є лише додатковими. Підтвердженням цього є те, що сліпа дитина теж опановує артикуляційні рухи без принципових труднощів.

Упровадження даного напрямку корекційно-превентивної роботи передбачає, перш за все, *стимуляцію ретикулярно-лімбічної формації*. В цьому зв'язку зазначимо, що підґрунтям процесу переробки інформації (сприймання, запам'ятовування, розуміння і відтворення) лежить синапсична прохідність між нервовими клітинами. Якщо ця прохідність підсилюється, то відбуваються структурні зміни, що підсилюють контакт між двома нейронами й узгоджено з іншими нейронами кодуєть засвоєну інформацію. Встановлено, що для підсилення синапсичних контактів важливо забезпечити активність зв'язку (провідність) між клітинами.

Коротко актуалізуємо знання щодо *ретикулярно-лімбічної формації*.

В анатомічному плані до підкіркових утворень відносять нейронні структури, розташовані між корою головного мозку і продовгуватим мозком. Це - *ретикуляторна формація, гіпоталамус, лімбічна система мозку, базальні вузли* та ін. З окремих нейронів, що обмінюються інформацією, утворюються *нейронні сітки*. Безпосередній контакт між нейронами забезпечується особливою структурою – *синапсом*<sup>63</sup>, а підсилення синапсичних зв'язків між нейронами є основою запам'ятовування. Окремі ділянки нейронної сітки об'єднуються в особливі групи, утворюючи так звані *ансамблі клітин*. До оживлювання всього ансамблю та видобування інформації (думок, відчуттів, емоцій), що зберігаються клітинами, призводить повторне збудження нейронів однієї групи. Потoki збуджень перед тим, як досягнути кори, мають багаточисельні синапсичні переключення у таламусі, який є ніби проміжною, зв'язною ланкою між нижчими утвореннями стовбура мозку і корою великих півкуль. Ядра таламуса, специфічні і неспецифічні, знаходяться в тісному функціональному взаємозв'язку. Проте це забезпечує первинний аналіз і синтез всіх аферентних збуджень, які надходять в головний мозок. Отже, здатність мозку до сприймання і переробки інформації криється у контактах нейронів, а завдяки синапсичному навчанню сила цих контактів може змінюватися.

Завдання підкіркових структур – забезпечити генералізований активуючий вплив на діяльнісний стан мозку, активізацію кори великих півкуль. Коротко сформулюємо значення таких найбільш крупних підкіркових

---

<sup>63</sup> *Синапс* – (від грец. *synapsis* — з'єднання) — структура, яка дозволяє нейрону (нервовій клітині) проводити електричний або хімічний сигнал в іншу клітину (нервову, м'язову тощо). Синапсична дія може бути представлена у вигляді такої схеми: синапс, за допомогою якого забезпечується контакт між нейронами → нейронні сітки, які утворюють нейрони при обміні інформації; → ансамблі клітин, утворені з окремих ділянок нейронної сітки; → оживлення всього ансамблю клітин при повторному збудженні нейронів однієї групи та видобуванню інформації (думок, відчуттів, емоцій), що зберігається клітинами. З функціональної точки зору – це підкіркові структури, які у тісній взаємодії з корою великих півкуль формують цілісні реакції організму.



структур, як ретикуляторна формація і лімбічна система для розвитку організму дитини і для процесу її навчання<sup>64</sup>.

**Ретикуляторна формація** має тісні анатомічні і функціональні зв'язки з гіпоталамусом, таламусом, продовгуватим мозком та іншими відділами головного мозку. Тому всі *найбільш загальні функції організму* (терморегуляція, реакції травлення і болю, реакція сталості внутрішнього середовища організму) знаходяться в певній функціональній залежності від неї. Водночас дана ділянка є місцем взаємодії аферентних потоків різної природи. Як наслідок, до одного і того ж нейрона ретикуляторної формації можуть конвергувати<sup>65</sup> збудження, які виникають не тільки при подразненні різних периферійних рецепторів (звукових, світлових, тактильних, температурних та ін.), але й ті, що йдуть від кори великих півкуль, мозочку та від інших кіркових структур. На основі механізму конвергенції в ретикуляторній формації відбувається перерозподіл аферентних збуджень. Після цього вони у вигляді висхідних активуючих потоків спрямовуються до нейронів кори головного мозку.

Інтенсифікація функції ретикуляторної формації забезпечує діяльнісний стан мозку та активізуючий вплив на кору великих півкуль. Подразнення в різних рецепторах (звукових, слухових, тактильних, температурних та ін.) призводить до збудження, яке в ретикуляторній формації перерозподіляється, утворюючи потоки, що прямують до кори головного мозку і активізують його діяльність. *Отже*, стимуляція ретикуляторної формації забезпечує: активізацію кори великих півкуль; підсилення загального функціонування організму; вибудовування адекватної поведінки; активізацію цілісних реакцій організму; неусвідомлене протікання інтелектуальної діяльності.

**Лімбічна система** відіграє свою важливу роль. Основне її значення полягає у *формуванні важливих вроджених активностей: системи травлення, статевої, захисної*. Водночас забезпечує підтримку постійності внутрішнього середовища організму; разом з гіпоталамусом відіграє провідну роль у формуванні емоцій, емоційних станів і емоційно забарвлених форм поведінки; разом з гіпокампом підсилює синаптичні зв'язки, утворені в ретикуляторній формації; сприяє формуванню цілеспрямованої пошукової поведінки; керує мотиваціями поведінки, цілеспрямованістю дії, забезпечуючи удосконалення процесу пристосування організму до середовища, що постійно

---

<sup>64</sup> Більш повний виклад цього матеріалу див. В.Тарасун Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. – 294 с.

<sup>65</sup> Конвергенція — еволюційний процес, що призводить до формування комплексу схожих ознак у представників неспоріднених груп. Наприклад, одночасний рух обох очей одне до одного, як правило, з метою підтримки бінокулярного зору під час розглядання об'єктів.



змінюється; збудження лімбічних структур лежить в основі формування мотиваційних станів організму.

Значення лімбічної системи *для навчання дитини* полягає в сприянні формування в неї здатності оцінювати нові і вже відомі речі, факти, фільтруючи при цьому інформацію; визначати відмінність у запам'ятованій інформації; працювати як швидкодіючий процесор чуттєвих вражень дитини: сортувати та аналізувати дані, які поступають від усіх п'яти органів чуттів, «скидати» результати у відповідні області кори головного мозку, а потім знову здійснювати збір даних для подальшого, більш глибокого аналізу. За допомогою швидкого циклу зворотного зв'язку, що багаторазово повторюється на протязі якихось долей секунди, лімбічна система започатковує формування в дитини цілісного образу оточуючого світу – гештальту. Водночас забезпечує неусвідомлене введення даних, що сортуються, які при необхідності миттєво опрацьовуються в лімбічній системі мозку, що функціонує приблизно у 80 тис. разів швидше ніж кора. У будь-який момент саме лімбічна система може вихопити один певний образ та ініціювати аварійну акцію. Крім того, в екстремальних ситуаціях лімбічна система реагує як янгол-охоронець, оскільки хапається за будь-який засіб, що може забезпечити виживання. Так, якщо перед дитиною лежить коробка цукерок, то лімбічна система здатна викликати кидок раціонального інтелекту, що дозволить дитині усвідомити, яким чином дістати цукерку. Але якщо на дитину неочікувано нападає цуцена, то лімбічна система ініціює аварійну альтернативу (рятуйся або борися) без будь-якого впливу інтелекту, не консультуючись з корою головного мозку.

Саме лімбічна система дозволяє дитині: встановлювати доступні соціальні зв'язки; в подальшому – формувати складні емоції з соціальним компонентом (злість, сум, радість), а надалі – розвивати такі тонкі почуття, як любов, співпереживання, альтруїзм; забезпечувати поєднання сенсорних і моторних схем поведінки з емоціями; відповідати за поведінку в екстремальних ситуаціях, контролювати тонку моторику м'язів обличчя й очей, що відображають емоційні стани; координувати мисленнєві процеси, що беруть участь у плануванні порядку і злагодженості наступних у часі доступних дитині дій.

З урахуванням важливості підкіркових структур для підсилення енергетики організму дитини і стимуляції процесу навчання її новим знанням і вмінням в останнє десятиліття минулого століття в педагогічну практику різних країн розпочато активне впровадження *синапсичного навчання*. Це пов'язано з тим, що здатність мозку до сприймання і переробки інформації криється в контактах нейронів, а сила цих контактів може змінюватися

завдяки синапсичному навчанню. Змістом такого навчання визначено систему завдань, спрямовану на інтенсифікацію діяльності головного мозку, окремо наголошуючи на важливості інтенсифікації діяльності ретикулярно-лімбічної формації підкірки. Підкреслюється, що в результаті така робота сприятиме підвищенню загального тону та енергетичного потенціалу організму дитини, енергетичності її сенсомоторики, розширенню сенсомоторного потенціалу, сенсомоторної взаємодії. Впровадження в практику системи завдань, спрямованої на інтенсифікацію діяльності лімбічної системи, забезпечує: підтримку внутрішнього середовища організму дитини, тону та активізацію її головного мозку, поєднання сенсорних і моторних схем поведінки з емоціями та формування генералізованого активізуючого впливу на кору головного мозку.

З урахуванням вікових можливостей дітей переддошкільного віку в банку методик логопеда має бути представлена система спеціальних ігрових методик і технологій, спрямована на забезпечення *підсилення діяльності їхньої ретикулярно-лімбічної формації*. У вирішенні цієї проблеми особливого значення ми надаємо включенню в зміст корекційно-превентивної і корекційно-розвиткової роботи систему ігор для оптимізації і стабілізації загального тону тіла дитини, дихальних вправ, комплексу завдань для масажу та елементів самомасажу тощо. (Методична реалізація цієї системи викладена в наступному Розділі 4 підручника).

Водночас зазначимо, що логопеду при виборі з цією метою відповідних ігор необхідно враховувати структуру порушення розвитку конкретної дитини. По-друге, дотримуватися поєднання правила необхідності та своєчасності і навчати дитину раннього віку тому, до чого вона вже готова, поступово ускладнюючи зміст ігор і не форсуючи темп її розвитку. Із сформованої логопедом системи ігор педагог зможе відібрати саме ті, які будуть необхідні і корисні для розвитку дитини в її віковий період. Для досягнення позитивного результату комплексу ігор потрібно пред'являти, поступово ускладнюючи їх зміст в міру дорослішання дитини, а нові ігри та іграшки також вводити поступово з тим, щоб і малюк, і дорослий встигли пристосуватися до них.

Таким чином, базуючись на результатах психологічних, нейропсихологічних і нейробіологічних досліджень, з метою підсилення синапсичної провідності (підсилення контакту нейрона з іншими нейронами для передачі інформації з клітини на клітину) може бути підібрана і реалізована система ігор, спрямована на інтенсифікацію ретикулярно-лімбічної формації. Для досягнення цієї мети логопеду необхідно мати комплекси ігор, що забезпечують:

- підсилення енергетичного потенціалу організму дитини;

- розширення її сенсомоторного репертуару (одночасних і елементарних реципрокних взаємодій і координатцій, поєднання рухів);
- розвиток просторових уявлень як підґрунтя для переробки інформації тощо.

**Напрям 6-й** Особистісний розвиток дитини раннього віку з порушеннями мовлення засобами предметно-маніпулятивної гри і гри з елементами сюжету

В основу такої роботи закладена ідея про те, що мовлення і соціально-емоційний розвиток дитини є складовими її пізнавальної діяльності і перебувають в постійній взаємодії і взаємозумовленості. Емоції, які відчуває малюк до інших людей, орієнтують його соціальну і мовленнєву поведінку, сприяють розвитку їхньої точності, швидкості, адекватності. Емоційно-мовленнєвий розвиток дошкільника раннього віку виявляється, з одного боку, особливостями емоційного домовленнєвого і мовленнєвого реагування на подію, вчинок, людину, з іншого – наскільки доцільна чи недоцільна її соціальна дія у відповідь. Саме достатній рівень сформованості *емоційно-соціального розвитку забезпечує дитині раннього віку життєдіяльність і допомагає усвідомити, як слід себе поводити, щоб бути співзвучною з іншими і почувати себе по можливості комфортно*. Співвідносячи й аналізуючи результати обстеження конкретної дитини, логопед зможе відібрати саме ті ігрові засоби, які будуть доцільні для розробки індивідуальної програми емоційного, соціального і мовленнєвого розвитку конкретного малюка.

Вже на ранніх етапах життя у дитини з'являються тенденції, характерні для соціально-емоційного розвитку різних груп дітей з розладами мовлення. Так, з перших місяців життя вміння орієнтуватися в людському оточенні для дитини є обов'язковою умовою. В силу того, що її емоційно-соціальні і мовленнєві уміння і навички можуть бути в різному ступені несформованими або ушкодженими, в переважній своїй більшості вона з труднощами спілкується майже з усіма категоріями людей. Зустріч з людьми для неї в подальшому може бути постійною проблемою.

У цьому зв'язку має бути передбачено робота, спрямована на те, щоб дитина під керівництвом логопеда чи батьків, переймаючи досвід соціально-комунікативного життя, *засвоювала правила, норми і стандарти поведінки*. Для цього засобами спеціально підбраного комплексу ігор вона має *навчитися диференціювати в людському оточенні*: рідних, знайомих і чужих людей (розрізнення за ознакою родинної приналежності); приємних для неї, індиферентних і неприємних людей (розпізнавання за емоційним ставленням до людини); дорослих, однолітків, молодших за себе (розпізнавання за

віковою ознакою); чоловіків і жінок (розрізнення за ознакою статевої приналежності). Ці диференціації дитина поступово засвоюватиме, надаючи їм відповідні мовленнєві позначення.

Спроможність дитини орієнтуватися в людському оточенні, розрізняти людей за ознаками, які поступово вона виокремлює, і позначати їх у мовленні розвивається повільно і нерівномірно. Усвідомлення вікової і статевої ознаки, як правило, виникає пізніше (а в порівнянні з дитиною з типовим розвитком – значно пізніше), ніж розпізнання людей за ознаками їх родинної приналежності й емоційної значущості для дитини. Це пояснюється тим, що для формування в неї почуття захищеності, безпеки, спокою, для її соціального розвитку більшу питому вагу мають родинні ознаки. Водночас здатність дитини орієнтуватися в людському оточенні відіграє важливу роль в загальному розвитку особистості. Малюк намагається з'ясувати межі бажаної і декларованої активності, зрозуміти, на яку її форму можна розраховувати, не викликаючи негативних реакцій з боку інших людей. Дуже поступово в малюка в ігровій формі виробляється відчуття дистанції між ним і людьми, а також повільно формується вміння правильно орієнтуватися на регламентуючі впливи зовнішнього оточення і правильно їх позначати мовленнєвими засобами.

З урахуванням зазначеного корекційно-превентивна допомога спрямовується на формування різних структурних компонентів особистісного розвитку дитини<sup>66</sup>. Конкретизуємо зміст визначених компонентів, а далі розкриємо їхню методичну реалізацію.

*Становлення і розвиток образу «Я»-фізичного* в дитини з тяжкими розладами мовлення передбачає здійснення роботи, спрямованої на формування усвідомлення дитиною меж своїх рухів і дій. Формування образу її фізичного «Я» дозволить виробити в дитини стійкий зв'язок між приємними зоровими, слуховими, тактильними, кінстетичними відчуттями та образом конкретної людини й оточення, з якими вона взаємодіє. І що важливо, започатковувати правильно позначати їх у мовленні. Оскільки відчуття розмитості свого «Я», страх втручання іншого у власний простір є характерним для значної кількості дітей з тяжкими порушеннями мовлення, то початковим етапом процесу налагодження контакту є формування *відчуття дитиною власного тіла і розширення простору її Я* за допомогою спеціально підібраного комплексу ігрових засобів.

Наступним компонентом корекції особистісного розвитку дитини раннього віку є робота, спрямована на забезпечення *формування її психічного «Я»*. Зміст такої роботи передбачає формування усвідомлення малюком

---

<sup>66</sup> Г.Олпорт. Становлення особистості. 2002

власних емоційних станів, створення образу себе та інших людей, регуляцію тривалості контакту та вибір оптимальних і посилюючих для нього засобів спілкування (доторкання, контакт очей, співвідношення поз, користування тими чи іншими невербальними діями, регуляція інтонацій та інших просодичних елементів). Усвідомлення дитиною свого психічного «Я» означає початок формування розуміння нею, чим вона відрізняється від інших, *формування відчуття «мій – чужий», «такий, як я чи не такий»* тощо і позначати доступними їй домовленнєвими і мовленнєвими засобами.

Отже, необхідно враховувати, що переходити до спроб налагодження контакту з дитиною з порушеннями мовленнєвого розвитку раннього віку не можна, не створивши *безпечний емоційно-комунікативний простір*. В іншому випадку для неї цей контакт не буде позитивним досвідом взаємодії. Тому одним з основних критеріїв ефективності застосування системи корекційно-розвиткового впливу є набуття дитиною раннього віку позитивного емоційного і соціального досвіду. У результаті такий підхід *сприятиме можливості правильного вибору дорослим з широкого діапазону ігрових методик саме тих*, що є необхідними для побудови індивідуальної програми домовленнєвого і мовленнєвого розвитку конкретної дитини.

При розробці складової комплексу завдань, пов'язаної з формуванням емоційно-мовленнєвого і соціального розвитку дитини, необхідно враховувати також те, що *протягом першого року життя* центром уваги дитини є людське обличчя: вона вдивляється в нього, радіє зустрічі, пов'язує з ним відчуття захищеності й комфорту. Малюк упізнає матір, диференціює своїх і чужих людей, усміхається, розрізняє «можна» і «не можна», «добре» і «погано»; в нього з'являються перші прихильності. *Наприкінці першого року життя* виникає реакція, схожа на ревності, що засвідчує початок формування образу «Я». Крім того, перші прояви ревності свідчать про зародження елементарної форми самолюбства як базової якості особистості. *На кінець першого року життя* в дитини формується усвідомлення власного тіла, своєї «відокремленості» від інших людей, уміння диференціювати враження від зовнішнього середовища та власного тіла й відчуттів. З'являється інтерес до свого відображення в дзеркалі, уміння дорожити своїм (рідними дорослими, іграшками, речами), прояв перших бажань («хочу», «не хочу»), похваллення у відповідь на схвалення. *Наприкінці другого на початку третього року життя* дитина проявляє інтерес до людей за межами родини, бажає спілкуватися з окремими дітьми та дорослими, вміє попросити про допомогу тоді, коли вона потрібна. Разом з тим, важливо закласти основи усвідомлення дитиною тих змін, що відбуваються з нею в часі (минулому, теперішньому, майбутньому), в розумінні статевої та вікової належності. У даному випадку мова йде про таку

складову суб'єктивного досвіду дитини, як «моє». В кінці *третього року життя* в дитини зростає потреба і бажання спілкуватися з окремими дітьми і дорослими, створювати своє особисте середовище, особистий простір.

З урахуванням зазначеного особистісний розвиток дитини переддошкільного віку *передбачає спеціальну організацію і послідовне формування в неї доступних мовленнєвих засобів для позначення таких складових:*

- відчуття дитиною власного тіла (просторові уявлення про власне тіло, відчуття від «внутрішнього світу» тіла, відчуття від взаємодії тіла із зовнішнім простором; вербалізація відчуттів);
- розширення меж простору Я (відчуття приналежності дитині як власного фізичного тіла, так і приналежності інших предметів та людей);
- відчуття самоідентичності, самоідентифікації (знання свого імені; вміння здійснювати вікову і статеву самоідентифікацію); • почуття самоповаги (самооцінка: «Я – хороший, я – не хороший, поганий»); почуття гордості («Я сам»); • раціональне управління собою (саморегуляція малюка при вирішенні своїх життєвих «проблем»).

Змістом цього напряму корекційно-превентивної роботи також передбачено формування, підтримка і розвиток процесів взаємодії дитини раннього віку з навколишнім середовищем і формування відповідних засобів для їхнього позначення в мовленні. До таких процесів відносяться: асиміляція (формування в дитини вміння накладати схеми своєї поведінки на середовище) та акомодация (формування вміння перебудовувати схеми своєї поведінки відповідно до особливостей середовища). Тобто, процес соціально-комунікативного розвитку розуміється як поєднання процесів асиміляції й акомодации. При цьому під адаптацією розуміється досягнення рівноваги. Прагнучи до все більш удосконалених і стійких форм рівноваги, дитина поступово адаптується до судження інших людей.

При здійсненні корекційно-превентивної роботи важливо враховувати також *своєрідний дитячий егоцентризм* маленької дитини, яка є неусвідомленим центром власного світу. Вона ще не здатна стати на позицію іншого, критично, з боку поглянути на свою думку чи вчинок, зрозуміти, що інші люди бачать речі по-іншому. Все це відображається в дитячому мовленні. У цьому зв'язку значна увага надається *підтримці і формуванню егоцентричного* мовлення (мовлення, яке не виконує комунікативної функції) як засобу висловлювання дитиною бажань, мрій, логіки почуттів і як своєрідного супутника її реальної поведінки. У присутності інших дитина в доступній їй формі міркує вголос, так ніби вона на самоті, використовуючи егоцентричне мовлення. Таким чином, формується її власне мовлення, що

висловлює її бажання, мрії, логіку почуттів, слугує своєрідним супутником її реальної поведінки. Надалі розвиток егоцентричного мовлення відіграє важливу роль в переході від зовнішньої дії до внутрішньої. Оволодіваючи мовленням, дитина уявляє події і предмети уже не в реальному, а у внутрішньому, символічному плані.

Разом з тим, дитина змушена, пристосовуючись до середовища, *змінити, за висловом А.Фрейда, «принцип задоволення» на «принцип реальності»*. Відтоді дитяче мислення втрачає свою первозданність, деформується і починає підпорядковуватися іншій, «дорослій» логіці, взятої із соціального середовища, тобто з процесу мовленнєвого спілкування з іншими людьми. Відтоді іншим уявляється і напрямок розвитку. Якщо раніше мова йшла про перехід дитини від власної егоцентричної точки зору до соціалізованого мовлення, то потім її мовленнєво-мисленнєвий розвиток виявляється спрямованим до образних, а надалі – до логічних структур. Разом з тим, уповільнити або прискорити процес розвитку може соціальне оточення.

Водночас при здійсненні всіх напрямів корекційно-превентивної і корекційно-розвиткової роботи важливо врахувати те, що в традиційній спеціальній психології і педагогіці дитяче мислення і поведінка одержали, як правило, негативну характеристику, що складається з переліку недоліків, труднощів, мінусів, які відрізняють їх від дитини з типовим розвитком. У цьому зв'язку логопеду в роботі важливо в центр уваги поставити завдання обов'язково враховувати те, що в дитини вже є, тобто *своєрідність дитячого інтелектуального і мовленнєвого розвитку такого малюка з його позитивної сторони*.

Таким чином, з урахуванням вікових і мовленнєвих особливостей змістом п'ятого напрямку роботи передбачається формування, підтримка і вміння дитиною доступними їй мовленнєвими засобами позначати (моделювати) такі психічні структури, процеси і функції:

- асиміляцію – накладання своєї схеми поведінки на середовище (перекомбінування предметного середовища, формування ігрового ставлення до предметів);

- акомодацию – перебудову своєї схеми поведінки до особливостей середовища (перенесення дитиною освоєної ігрової дії, запропонованої дорослим, на інші іграшки; моделювання побутових вражень ігровими засобами; вміння елементарно відобразити в грі події навколишнього життя);

- адаптацію до судження інших людей;
- вплив (конструктивний) на поведінку інших людей;
- соціальний досвід конкретного середовища, до якого вона належить (формування вміння враховувати особливості цього середовища);

- супровід вголос дій інших людей і власних дій в присутності інших людей (використання егоцентричного (автономного) мовлення, тобто мовлення дитини, яке не призначене для спілкування).

**Узагальнюючи**, зазначимо, що вибір засобів розвитку особистості дитини переддошкільного віку залежить від: а) теоретичних переконань, знань і професійної компетентності педагога; б) стану забезпечення початкового етапу корекційно-превентивної і корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на досягнення підсилення рівня енергетичного потенціалу організму; в) особливостей процесу становлення особистісного розвитку дитини переддошкільного віку; г) якості формування взаємодії дитини із середовищем як неподільності процесів асиміляції, акомодатії, адаптації тощо; д) ступеня врахування даних про типовий розвиток; б) забезпечення сімейноцентрованості, тобто спрямованості на допомогу всій сім'ї, а не тільки дитині з особливостями в мовленнєвому розвитку.

### *Завдання і запитання до Розділу 3*

1. *Схарактеризуйте стан надання ранньої допомоги дітям переддошкільного віку в Україні.*
2. *Визначте особливості розвитку домовленнєвої, мовленнєвої і поведінкової сфери дітей раннього віку.*
3. *Розкрийте сутність розладів дизонтогенезу довербальних, вербальних функцій та порушень артикуляційного праксису у дітей раннього віку.*
4. *Схарактеризуйте особливості тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку.*
5. *Схарактеризуйте особливості нетяжких порушень мовлення у дітей раннього віку.*
6. *Які ігрові засоби формування гностико-праксичних функцій є стимулятором розвитку мозкових механізмів мовлення дітей переддошкільного віку?*
7. *Коротко розкрийте специфіку ігрових методик для інтенсифікації енергетичного потенціалу організму дитини раннього віку.*
8. *Розкрийте зміст особистісного розвитку дитини раннього віку з порушеннями мовлення засобами предметно-маніпулятивної гри і гри з елементами сюжету.*
9. *У чому полягає системний підхід до формування особистості дитини переддошкільного віку із застосуванням ігрових засобів?*

### **Література:**

1. Апраксія: причини, симптоми, діагностика, лікування. Джерело: <https://aweb-marketing.com.ua/apraksiya-prichini-simptomi-diagnostika-likuvannya/>
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Молодший і старший дошкільний вік. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/rozvytku-ditini-doshkilnogo-vikuya-u-svitinova-redaktsiyachastina-2.pdf>
3. Базовий компонент дошкільної освіти Нова редакція [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
4. Визель Т. Основы нейропсихологии. Теория и практика.2020. Стор.288
5. Засенко В., Л. Прохоренко, «Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку», Рідна школа, № 3-4, с. 48-52, 2019.
6. Бастун Н. А. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції. – К.: ІКЦ «Леста».



7. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш. — Кропивницький : ІМЕКС - ЛТД, 2021 — 226 с.
8. ЄФ Соботович. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) дітей дошкільного віку. 2002. Режим доступу: <http://ukrlogo.com.ua/node/138>
9. В.Тарасун Морфологічна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. – 294 с.
10. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. – К.: 2012. – 324с.
11. Шкала Анграп. <https://p-style.com.ua/?p=8666>

#### **РОЗДІЛ 4. Методична реалізація Програми корекції дизонтогенезу домовленнєвого і мовленнєвого розвитку та розладів артикуляційного праксису в дітей раннього віку засобами предметно-маніпулятивної гри**

У Розділі 4 розглядаються питання:

- *Особливості організації корекційно-превентивної і корекційно-розвиткової допомоги дітям раннього віку із застосуванням ігрових методик.*
- *Зміст корекційно-превентивного комплексу ігор та ігрових технологій по усуненню розладів артикуляційного праксису і порушень довербального розвитку.*
- *Система ігрових засобів для стимуляції енергетичного потенціалу організму дитини раннього віку.*
- *Система ігрових методик для корекції розвитку структурних складових самосвідомості в дитині раннього віку з особливостями мовленнєвого розвитку.*

При методичній реалізації корекційно-превентивної програми окреме значення надається забезпеченню раннього виявлення порушень пізнавальної діяльності. Виявлені порушення розглядаються як необхідний фактор, необхідна умова надання своєчасної допомоги дітям переддошкільного віку. Адже неправильна оцінка психічного розвитку дитини з перинатальною патологією призводить до пізньої діагностики парціальних складових психічної і мовленнєвої функцій та несвоєчасного надання медичної і психолого-педагогічної, в тому числі логопедичної, допомоги цій категорії дітей.

Важливим є здійснення в процесі ігрової діяльності вивчення стану розвитку мовлення (домовленнєвого і суто мовленнєвого) в безпосередньому взаємозв'язку зі становленням інтелекту, сенсорних функцій і моторики дітей раннього віку. Особливого значення при цьому набуває встановлення можливості ранньої профілактики і відновлювальної терапії ушкоджень ЦНС перинатального генезу.

Базуючись на отриманих даних діагностики, система логопедичної роботи за допомогою спеціально розроблених комплексів ігор спрямовується

на забезпечення формування підґрунтя для, по-перше, усунення/послаблення дизонтогенезу домовленнєвого і мовленнєвого розвитку і, по-друге, – розладів артикуляційного праксису. При цьому особливе значення надається стимуляції енергетичного потенціалу організму малюків і формуванню у них міжаналізаторних взаємодій.

Важливим є також забезпечення комплексності надання такої корекційно-превентивної і корекційно-розвиткової допомоги дітям з дотриманням наступності і послідовності в роботі фахівців різного профілю – неонатологів, неврологів, психіатрів, окулістів, сурдологів, логопедів, психологів та педагогів. Комплексність такої роботи набуває специфічного значення при організації допомоги дітям з анартрією, алалією, тяжкими формами дизартрії, які спостерігаються при наслідках перинатальної<sup>67</sup> патології.

Розглянемо визначені напрями роботи детальніше.

#### **ПІДРОЗДІЛ 4.1. Корекційно-превентивна допомога дитині раннього віку: особливості організації, етапи, ігрові методики корекції і запобігання виникнення порушень мовлення**

В процесі організації логопедичної допомоги дітям раннього віку з особливостями мовленнєвого розвитку враховується та обставина, що патології ЦНС є складними медико-психолого-педагогічними проблемами. Тому використання такого підходу в практиці роботи логопеда потребує розробки спеціальних комплексів корекційних ігор та ігрових технологій. В основу комплексного підходу покладається онтогенетичний послідовний розвиток сенсорних функцій, моторики й мовлення з перших місяців життя. Безпосередньо методика занять в кожному конкретному випадку визначається індивідуально з урахуванням виявлених ранніх симптомів ураження нервової системи і віку дитини і забезпечується відповідними ігровими технологіями.

У процесі логопедичної допомоги, що здійснюється тривало і систематично, відразу забезпечується організація роботи по виявленню груп

---

<sup>67</sup> *Перинатальний період* - період від 28 тижня вагітності (антенатальний період), включає період пологів (інтранатальний) і закінчується через 168 годин (7 днів, тиждень) після народження (постнатальний). Дослідження в перинатальному періоді із залученням генетичних, біохімічних та ультразвукових методів, дозволяють виявити вроджену і спадкову патологію плода в ранні терміни вагітності і за показаннями переривати її. На сьогодні перинатальний період розширено. Виділяють пренатальний (дородовий) розвиток зародка і плоду, починаючи з процесів запліднення до 28 тижнів вагітності. Таким чином, перинатологія стала включати всі періоди внутрішньоутробного розвитку людини. В рамках розвитку перинатології починає зароджуватися новий напрям - плодова (фетальна) хірургія.

Завдання фетальної медицини – зменшити зростання кількості новонароджених з ускладненим перебігом неонатальної адаптації, інвалідизації після народження, а також смертності серед матерів та новонароджених.

ризикі дітей раннього віку з можливим розвитком у них мовленнєвих розладів. Водночас здійснюється рання діагностика порушень психомоторного і мовленнєвого розвитку в перші 54 місяці після народження. В результаті проведення такої роботи започатковується етапне корекційно-превентивне втручання ще на домовленнєвому етапі.

Діти з різними формами мовленнєвих розладів, отримані внаслідок перинатальних уражень ЦНС, забезпечуються організованими комплексними заходами (медико-педагогічними, логопедичними і психологічними), що стимулюють розвиток мовлення (мовленнєва абілітація) і коригують мовленнєві розлади (мовленнєва реабілітація). Підґрунтям комплексного підходу має бути раннє виявлення неврологічних порушень (загальнономозкових, осередкових, рефлекторно-рухових, психо-емоційних, передмовленнєвих і мовленнєвих) скориговане віком дитини.

Розпочинати діагностику можливих порушень передмовленнєвого розвитку необхідно на етапі пологового будинку і відділень патології новонароджених, тобто в неонатальному періоді.

При дотриманні цих умов корекційна робота дає більшості дітям з порушеннями мовлення засоби, достатні для мовленнєвого спілкування навіть в умовах важких перинатальних уражень ЦНС.

Логопедичний вплив є цілеспрямованим, складно організованим процесом, в якому необхідно дотримуватися декількох етапів. Кожен з них має свої цілі, завдання, методи і прийоми корекції.

*На першому етапі – мовленнєва абілітація – здійснюється відповідна медикаментозна терапія синдромів раннього періоду наслідків перинатальних неврологічних порушень: пригнічення нервово-рефлекторної діяльності, судом, бульбарних і дихальних порушень. Комплекс заходів, спрямований на нормалізацію рефлексів орального автоматизму (і відповідно нормалізацію годування новонародженого) із застосуванням відповідних іграшок сприяє розвитку позитивного психо-емоційного комплексу (зорового і слухового зосередження) і початкових елементів вокалізації (белькотіння).*

У новонароджених і немовлят забезпечується стимуляція основних рефлексів орального автоматизму: назолабіальний рефлекс викликається легким постукуванням по спинці носа, у відповідь – витягування губ дитини вперед; хоботковий рефлекс виникає при постукуванні по верхній або нижній губі; смоктальний рефлекс виникає при дотику до губ або штриховому їх роздратуванні; дистанс-оральний рефлекс («хоботкове» витягування губ) утворюється при наближенні до рота ще до постукування; долонньо-підборідковий рефлекс викликається штриховими подразненнями шкіри долоні; спостерігається нерізка зміщення шкіри підборіддя догори. Всі дії

логопеда чи батьків відбуваються в ігровій формі, у супроводі лагідного мовлення, з посмішкою дорослого та із застосуванням відповідних іграшок.

*На другому етапі – передмовленнєвий розвиток, 1-3 міс.* – допомога дитині спрямована на стимулювання аферентних функцій. Для цього застосовуються іграшки для завдань, пов'язаних із зорово-моторною координацією і використання яких покращує сприйняття дитиною інформації із внутрішнього та зовнішнього середовища, здатності фіксувати погляд і стежити за іграшкою, що рухається. Значна увага приділяється корекції розвитку тонкої моторики дитини, формуванню перших проявів свідомої рухової активності - прагненню доторкатися, обмацувати нові іграшки тощо.

Забезпечується формування зорово-слухових реакцій і зорово-моторної координації (маніпулювання іграшками, перевертання і повзання до іграшки, кидання іграшок і простежування за їх переміщенням). Важливе значення надається розвитку в немовляти просторової орієнтації: здатність визначати місцезнаходження джерела звуку від іграшки, що падає, передбачати і локалізувати те місце, куди впала іграшка. При цьому необхідне створення ситуацій, що викликають у дитини сміх, гуління, реакції наслідування, белькотіння.

При порушеннях іннервації артикуляційних м'язів доцільне проведення кваліфікованого логопедичного масажу на тлі відповідної медикаментозної підтримки і фізіотерапії. При відсутності гуління, збереженні бульбарних розладів, дисфункції м'язів артикуляційної групи поряд із застосуванням медикаментозної терапії на другому етапі логопедичної допомоги проводиться кваліфікований логопедичний масаж обличчя дитини.

Основна мета *третього етапу у віці дитини від 1 до 3 років* – проведення диференційної діагностики з визначенням прогнозу можливого розвитку дитини і надання їй адекватної корекційно-розвиткової допомоги. На цьому етапі створюються також індивідуальні корекційно-превентивні і корекційно-розвиткові програми з обов'язковим комплексним клініко-психолого-педагогічним обстеженням дитини не менше, ніж один раз на півроку і з визначенням основних ігрових комплексів для супроводу цих видів роботи.

У такі програми включаються види роботи, спрямовані на подальше удосконалення змісту логопедичної корекції. Розширюється обсяг ігрових засобів для стимулювання жувальних рухів, для розпізнання інтонаційного забарвлення зверненого мовлення; формується система розуміння сполучення рухів і дій з відповідними словами, що позначають їх; стимулюються белькотіння і початкове складоутворення за допомогою відповідних наслідувальних або імітаційних ігор і з можливістю подальшого їхнього

ускладнення в залежності від віку дитини і діагностованого порушення. Підсилюється процес корекції розвитку перцептивних маніпуляцій: цілеспрямовані дії з різними предметами, повторювальні дії, предметно-дієве спілкування з дорослими.

Встановлено, що чим раніше помічається і виявляється неблагополуччя в розвитку мовлення дитини і з ним починають працювати фахівці, тим кращі будуть досягатися результати, оскільки резервні можливості мозку в ранньому віці особливо високі. Для цього здійснюють активну стимуляцію психічного розвитку, а саме: формування зорового, слухового, кінестетичного видів сприйняття, зорово-координаторної і візуально-слухової поведінки, позитивного психо-емоційного спілкування. Корекцію розвитку чуттєвого досвіду дитини (зорового, слухового, тактильного, моторного) надають, починаючи з неонатального періоду. Така логопедична корекція є запорукою сприятливого психомоторного і мовленнєвого розвитку дитини в подальшому.

IV етап – *Остаточне (для цього етапу) виділення провідних відхилень* в мовленнєвому розвитку дитини з метою їх подальшого (в три і після трьох років) компенсуючого усунення і підготовки дитини до дошкільної освіти.

#### **ПІДРОЗДІЛ 4.2. Корекція розладів артикуляційного праксису і недоліків довербального розвитку дитини раннього віку засобами предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету**

Вже на початкових етапах становлення праксису необхідно цілеспрямовано сприяти уникненню формування стійкого патологічного стереотипу рухів у дитини раннього віку. З допомогою використання маніпулятивно-предметних ігор така корекційно-превентивна робота дозволяє при максимально можливому ранньому початку забезпечити поліпшення якості артикуляційних рухів.

Для цього на першому році життя дитини вже з перших днів і тижнів необхідно по можливості максимально усунути *проблему з годуванням*<sup>68</sup> Грудне молоко – найкраще харчування для немовлят. Це як ідеальний шейк, де поєднані усі необхідні вітаміни, білки та жири, необхідні для розвитку дитини. А ще – антитіла, які допомагають дитині боротися з вірусами та бактеріями дитини. Правильне прикладання дитини до грудей – мистецтво, яке не завжди вдається опанувати в перші дні чи навіть тижні життя малюка. Разом з тим відомо, що дитина може почати рано відмовлятися від грудного годування через недостатню координацію смоктальних і ковтальних рухів. Невміння дитини правильно брати груди — загалом є однією з найпоширеніших

<sup>68</sup> <https://life.pravda.com.ua/health/2020/08/3/241841/>

проблем грудного вигодовування. Якщо годування болісне, триває години поспіль, дитина поводиться неспокійно, набирає мало ваги та не виглядає задоволеною після годування, можливо, виникли проблеми з правильним прикладанням до грудей. В подальшому це може спричинити труднощі жування їжі, довгого тримання її в роті, тривалого формування навички охайності тощо. Найкраще допоможе розібратися з цією проблемою консультант з грудного вигодовування, але логопед може допомогти порадою про те, що під час годування дуже важливо, щоб дитина широко відкривала рот, захоплювала сосок повністю, включно з ареолою, її нижня губа має бути вивернута назовні, ніс не повинен впирається в груди. Важливо використовувати правильну техніку захоплення грудей: доторкнутися соском до носика малюка й трохи полоскотати, щоб активувати його смоктальний рефлекс, щоб він широко розкрив рот і захопив більшу частину ареоли. Важливо при цьому створити спокійну атмосферу, забезпечивши тілесний контакт матері з малюком, не змушуючи його брати груди і в жодному разі не форсуючи цей процес. Необхідно також спробувати різні позиції під час годування та знайти таку, в якій малюку простіше захоплювати груди.

Під час годування, коли потік молока занадто сильний, дитина може задихатися, кашляти або зригувати молоко. Зазвичай ця проблема зникає, коли вироблення молока стабілізується, але якщо це не відбувається, логопед може порадити спосіб «руки-ножиці», за допомогою якого мама під час годування дитини контролює інтенсивність потоку молока, акуратно затиснувши сосок між вказівним і середнім пальцями й натискаючи на ареолу. Позиція напівлежачи також сприяє зменшенню потоку молока і, як наслідок, дитина може перестати кашляти від час вигодовування. Якщо ж дитина і надалі не перестає кашляти і задихатися під час годування логопед має порадити мамі звернутися до неонатолога (в проміжок часу від народження до 28 тижня життя), спеціаліста з грудного вигодовування, педіатра і дитячого невролога.<sup>69</sup>

Проблема корекції розвитку артикуляційного прааксису широко висвітлена в логопедичній літературі.<sup>70</sup>



<sup>69</sup> Далі, в цьому ж підрозділі підручника див. відповідні комплекси ігрових завдань для корекції розвитку загальної моторики і моторики артикуляційного апарату у дітей раннього віку.

<sup>70</sup> Діагностика особливостей розвитку кінетичного прааксису  
<http://logopedu.com.ua> › article › 764\_Diagnostika\_o.

Піляєва Н. Проблема вивчення прааксису та його відхилень у спеціальній літературі

Цей же напрям 2 роботи, визначений корекційною програмою, включає своєчасне подолання недоліків домовленнєвого розвитку.<sup>71</sup> Відсутність роботи, спрямованої на профілактику і корекцію дизентогенезу довербального розвитку дитини, може призвести до виникнення в неї загального недорозвинення мовлення.

Зрозуміло, що і надалі ці особливості мовленнєвого становлення дитини раннього віку *логопед має враховувати при реалізації напрямів корекційно-розвиткової і корекційно-превентивної програми із застосуванням ігрових засобів*. При цьому педагогом враховується, що деякі види специфічного мовленнєвого недорозвитку, який завжди має системний характер, охоплює всі сторони мовлення і поєднується з вираженими порушеннями його комунікативної функції.

Разом з тим, враховується, що функціонування зовнішнього і внутрішнього мовлення, зокрема його вимовної сторони, забезпечується моторною сферою, одним з вагомих складових якої, поряд з кінетичним, є достатній розвиток кінестетичного фактора. Від стану його сформованості залежить як точність виконання кожного руху, так і активність кінестетичних відчуттів при їхньому виконанні. Саме кінестетичні відчуття дозволяють дитині уявити позу, в якій знаходиться чи має знаходитися той чи інший орган артикуляційного апарату. За результатами проведених досліджень відомо, що наслідком порушення кінестетичного праксису у дітей є: різний ступінь зниження тону м'язів, значні труднощі або неточності при виконанні артикуляційних рухів, повільна автоматизація їх правильного виконання.

У даному випадку і теорією, і практикою логопедії визначено, що для корекції цього типу порушення рекомендовано застосовувати в ігровій формі такі засоби, як логопедичний масаж (класичний і, в окремих випадках, самомасаж), артикуляційні та дихальні вправи. Тобто, це комплекси вправ, які широко представлені в логопедичній літературі і не потребують їх детального повторення в підручнику. Разом з тим, зазначимо, що в процесі масажування (пасивного й активного) із застосуванням логопедичних прийомів різної

---

[http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part\\_2/9.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part_2/9.pdf)

В.Шорохова. Використання виробів з природного матеріалу для розвитку в дитій мовленнєвого праксису та дихання (комплекс вправ) <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-33789544>

Рібцун Ю. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі

[https://lib.iitta.gov.ua/5825/1/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0\\_%D0%B3%D0%B0%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD\\_%D0%AE.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/5825/1/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%B3%D0%B0%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%AE.pdf)

<sup>71</sup>Мовленнєвий розвиток: етапи і рекомендації <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/5909/>

інтенсивності і в супроводі спеціально підібраних комплексів ігор увага дітей зосереджується на відчуттях в межах окремих частин органів артикуляції.

Інтенсифікувати процес корекції порушень артикуляційного праксису також значно допомагає застосування відомих в логопедичній літературі комплексів пасивних артикуляційних вправ, покликаних підвищити кінестетичну чутливість певних груп м'язів органів артикуляції дитини.<sup>72</sup> Далі, приблизно в три роки, коли в неї з'являється інтерес до свого відображення в дзеркалі, відпрацьовується виконання дитиною нескладних статичних артикуляційних вправ перед дзеркалом, завдяки чому формується візуальний образ-уявлення про артикулему. Далі відпрацьовуються вправи з опорою на внутрішньом'язове відчуття без зорового контролю із застосуванням елементів сюжетно-рольової гри з метою забезпечити смислове наповнення через співвіднесення відчуття з ігровою маніпулятивно-предметною ситуацією.

Як відомо, в залежності від ступеня складності порушення, кількість артикуляційних позицій (базових артикуляційних позицій, що лежать в основі правильної артикуляції звуків мовлення) може бути до дванадцяти. При цьому охоплюються окремі органи артикуляції: рот (широко відкритий, усміхнений, напружений, тощо; губи (округлені, витягнуті вперед, наближені до верхніх чи до нижніх зубів; язик (широкий-вузький кінчик язика) тощо. З урахуванням діагностованого стану сформованості будови і функції артикуляційного апарату дитини у зміст логопедичної роботи впроваджуються комплекси завдань для корекції розвитку уявлень малюка про елементи артикуляційних та дихальних вправ з метою подальшого розвитку її уявлень вже про повноцінну артикуляцію звуків мовлення.

Підготовчий етап формування розуміння мовлення своїм змістом спрямовується на розвиток сприйняття дитиною різноманітних інтонацій голосу дорослого і вміння адекватно реагувати на них (посмішка, сміх або образа, плач). Первинне розуміння зверненого мовлення відбувається при збігу звучання слова, що вимовляється дорослим, в ігровій ситуації з пред'явленням іграшки, яку воно позначає. В ході корекційно-розвиткової роботи враховуються відомості про етапи домовленнєвого і раннього мовленнєвого розвитку. Це – диференційована голосова активність, гуління, лепет, лепетні слова і звуконаслідування, загальноживані слова тощо, які викликаються за допомогою різноманітних іграшок. Для спілкування з

---

<sup>72</sup> Формування артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку  
[https://www.researchgate.net/publication/337498188\\_formuvanna\\_artikulacijnogo\\_praksisu\\_u\\_ditej\\_doskilnogo\\_viku\\_z\\_porussnami\\_zoru\\_ta\\_movlenna](https://www.researchgate.net/publication/337498188_formuvanna_artikulacijnogo_praksisu_u_ditej_doskilnogo_viku_z_porussnami_zoru_ta_movlenna)



оточуючими в дітей із затримкою домовленнєвого і мовленнєвого розвитку необхідно формувати мімичні, голосові, звуковимовні реакції, відпрацьовувати і закріплювати навички довільного вимовляння складів, складових комплексів, полегшених слів. З боку слухового сприйняття грубі розлади, зазвичай, не виявляються, але діти можуть відчувати труднощі при орієнтуванні в немовленнєвих звучаннях, шумах.

Порушення мовленнєвого розвитку в багатьох дітей ускладнюються розладами активної уваги, які характеризуються нестійкістю, періодичними коливаннями, недостатньою цілеспрямованістю в грі, імпульсивністю, відволіканням, інертністю, складнощами перемикання з однієї гри на іншу та інш. Для багатьох дітей також характерним є обмежений обсяг уваги, її фрагментарність, що може затримувати процес формування понять.

Труднощі, в процесі сприйняття (зорового, слухового, тактильного), які також відчувають діти з порушеннями мовлення, як правило, полягають в зниженій швидкості виконання перцептивних операцій. Так, орієнтовно дослідницька діяльність (зорове сприйняття) в цілому має більш низький (порівняно з нормою) рівень розвитку, що проявляється в невмінні дитини обстежити предмет, в низькій орієнтовній активності. При цьому виявляється особливо утруднений процес аналізуючого сприйняття: діти недостатньо орієнтуються в частинах власного тіла і, як наслідок, не знають їхні назви. Уповільнений темп формування цілісного образу предметів знаходить відображення в проблемах, пов'язаних з розвитком уявлення про навколишній світ і їх мовленнєвого вираження.

Труднощі орієнтовно-дослідницької діяльності стосуються також тактильно-рухового сприйняття, що перешкоджає збагаченню чуттєвого досвіду дитини і не дозволяє їй на дотик отримати повноцінні відомості про такі властивості предметів, як температура, фактура матеріалу, форма, величина, деякі властивості поверхні і надалі означити їх в мовленні.

Для багатьох дітей із порушеннями мовлення характерна свосередна недостатність різних видів пам'яті, що проявляється в неточності відтворення та швидкій втраті вербальної інформації, а також в труднощах активного, довільного запам'ятовування, в значній мірі пов'язаних зі слабкістю регуляції довільної діяльності, недостатньою її цілеспрямованістю, не сформованістю операцій самоконтролю.

**ПІДРОЗДІЛ 4.3. Система диференційованих ігрових засобів для стимуляції енергетичних можливостей організму дитини раннього віку з порушеннями мовлення як основи для формування її мовлення (від народження до трьох років)**

*Система диференційованих ігрових засобів для підсилення енергетичного потенціалу організму дитини включає:*

- стимулювання діяльності підкірки головного мозку за допомогою впливу на слухові, нюхові і чуттєві рецептори дитини у супроводі доступних для неї мовленнєвих засобів;
- розвиток пропріоцептивного відчуття;
- застосування різних видів масажу, якими логопед оволодіває професійно, обов'язково під керівництвом професіонала;
- освоєння дитиною навичок елементарного самомасажу;
- формування всіх параметрів фізіологічного і мовленнєвого дихання;
- формування міжаналізаторних зв'язків (зорово-моторних, слухо-зорово-моторних, зорово-моторно-тактильних тощо).

Зміцнення енергетичного потенціалу організму дитини з порушеннями мовлення пропонується за допомогою ігрових методик. Підсилення діяльності мозку дитини рекомендується здійснювати за допомогою спеціально підібраних ігор, впливаючи на слухові, нюхові і чуттєві рецептори дитини. В даному разі – за допомогою методів ароматерапії, музичної і піскової терапії<sup>73</sup>. Водночас ця система ігор допоможе логопеду сформувати в малюка відповідний, доступний йому словник.

Отже, наведемо приклади ігрових методик для підсилення діяльності підкірки головного мозку за допомогою впливу на слухові, нюхові і чуттєві рецептори дитини.

➤ **Піскова терапія.** Логопед починає гру, залишаючи відбитки кистей своїх рук на поверхні піску. За ним ці рухи повторює дитина. Педагог розповідає про свої відчуття: «Мені приємно. Я відчуваю тепло піску. Коли я воруху пальцями, я відчуваю маленькі піщинки. А що відчуваєш ти? Скажи. Тобі тепло, приємно? Чи ні?». Тепер, отримавши зразок розповіді, дитина пробує сама описати свої почуття. Якщо ж маля не зможе (не вміє) відповісти, педагог допомагає йому, задаючи відповідні питання і намагаючись отримати хоча б простий кивок головою «так» чи «ні». Потім дорослий перевертає свої руки вгору долонями і знову описує свої відчуття. Поступово завдання ускладнюються. Кожній дитині розробляється особлива система завдань, спрямована на досягнення корекційного ефекту. Наприклад:



<sup>73</sup> Приклади відповідних ігор наведені за методикою Т.Піроженко, В.Тарасун та ін. Ілюстративний матеріал частково взято з Інтернет-джерел.

•пройтися долоньками по піску як слон, як маленьке слоненя, як швидкий зайчик;

•залишити відбитки долоньок, кулачків, ребер долонь;

•створити візерунки й малюнки сонечка, метелика, » літери»;

•«пройтися» по піску кожним пальчиком правої і лівої руки по черзі;

•просіяти пісок крізь пальці, «висіваючи» доріжку з контрастного за фактурою піску;

•розкласти на піску в запропонованій послідовності різні за структурою та розміром камінці та природні матеріали;

•за зразком викласти фішками геометричну фігуру;

•просіяти пісок через сито, на піску намалювати візерунок пензликом або паличкою, просіяти пісок через систему воронок тощо.

•крім ігор з піском, можуть використовуватися ігри з іншими сипучими матеріалами: пересипання їх з однієї ємкості в іншу, занурення рук дитину в сипучі матеріали, малювання по крупі, ігри з різнокольоровим желе (розривання його пальчиками, занурення в прохолодний і в'язкий продукт) тощо.

Загалом піскова терапія об'єднує велику кількість ігрових вправ, спрямованих на загальну релаксацію, зняття рухових стереотипів і судомних рухів, на підвищення концентрації уваги, розвиток логіки й мовлення. У своїй системі ці вправи мають потужне значення для розвитку психіки дитини. По-перше, вони стабілізують емоційний стан дітей. По-друге, поряд з розвитком тактильно-кінестетичної чутливості і дрібної моторики рук, дитина вчиться прислухатися до себе і озвучувати свої відчуття, що важливо для розвитку мовлення, довільної уваги та пам'яті. І головне – дитина отримує перший досвід рефлексії (самоаналізу), вчиться розуміти себе та інших. Так закладається база для подальшого формування навичок позитивної комунікації.

➤ **Музикотерапія** може значно посилити піскову терапію. Для цього заняття з піском проводяться під звучання особливо підібраних музичних уривків.

Дієвість музикотерапії науково доведена: визначено, що коливання звукових хвиль, створювані поєднаннями звуків від різних музичних інструментів, викликають відповідний резонанс в мозку дитини, що впливає на ряд мозкових функцій і активно на її психоемоційний стан. Зміна емоційної складової, своєю чергою, активізує роботу мозку. З цією метою застосовується



вибіркова стимуляція – низькочастотні або навпаки високочастотні звукові хвилі, звуки природи та звуки голосу самої дитини. Головна мета музично-терапевтичної діяльності дітей раннього дошкільного віку полягає в сприянні корекції їхнього загального та емоційного розвитку; в наданні можливості для власної вербальної, рухової, вокальної та емоційної

експресії; в розрядці, усуненні різних негативних емоцій і розвитку позитивних емоцій.

*Музичні ігри:* Що так звучить? Веселі бджілки. Сонечко і дощик. Голосно-тихо. Відгадай, на чому граю. Хто у гості прийшов? Тощо.

➤ **Аромотерапія** - один з найдавніших видів східної терапії. Структури нюхового аналізатора беруть важливу участь в організації психофізіологічної діяльності дитини: мозкової активності, мотивації, поведінкових реакцій, працездатності. Слизова оболонка носа містить близько 100 мільйонів нервових клітин. Запах як подразник діє практично миттєво, оскільки інформація про нього надходить безпосередньо в мозок, минаючи свідомість. Запах завжди має емоційне забарвлення, в чому простежується активність лімбічної системи, яка постійно отримує інформацію від внутрішніх органів, регулює їх роботу і відповідає за емоційне сприйняття дитини.

Ця структурна особливість пояснює факт тісного взаємозв'язку запахів, емоцій і почуттів. Ймовірно, такий зв'язок формується при емоційних переживаннях і має асоціативний зв'язок з пам'яттю. Приємні для дитини запахи викликають приємні емоційні переживання, гармонізуючи її психічну сферу. Навіть дитина з діагнозом аутизм, яка не завжди дозволяє до себе доторкнутися, затуляє вуха від звуків, відмовляється йти на руки, практично не в змозі чисто біологічно блокувати проникнення запахів та їхній вплив на мозок. Важливо, що лімбічна система, яка керує всіма емоціями людини, творчістю, пам'яттю, а також вегетативними функціями організму (кровообігом, травленням, диханням, виділенням гормонів)



розташована поряд з нюховим центром. І хоча гострота нюху гасне через 10–15 хвилин після контакту з пахучою речовиною, його дія на цьому не закінчується. Адже нервові клітини виділяють низку речовин – нейрохімічних регуляторів (адреналін, норадреналін, енцефалін тощо), які продовжують діяти ще деякий час (до 3 годин після сеансу ароматерапії). Біологічний сенс ароматерапії полягає в тому, що організм у прямому розумінні слова, ніхто не лікує. Організм отримує лише легкий «поштовх», а ефірні масла дійсно «пробуджують» в клітинах тканин ті захисні механізми, які генетично закладені в них за століття еволюції. При цьому не можна говорити, що вплив здійснюється лише на нюх і через нього – на мозок. В ефірних маслах сфера впливу є ширшою: завдяки розгалуженій мережі капілярів дихальних шляхів і альвеол легень забезпечується швидке всмоктування ефірних олій у кров. У результаті, отримавши інформацію, що в організмі щось порушено, в

клітинах тканин *запускається реакція мобілізації захисної системи. Застосування ж ароматерапії в цьому випадку спрямоване на забезпечення заспокійливої дії.*

Для заспокоєння і зняття м'язової напруги використовується ефірне масло лаванди, для зменшення рухових стереотипів – *ефірна олія і чайне дерево* в суміші з грейпфрутом. *Ефірне масло* кедра використовується для активізації розумових здібностей, зняття збудження та боротьби з нападами агресивності. *Ефірне масло* Ветівера допомагає при проведенні поведінкової корекції, оскільки при постійному застосуванні допомагає дітям навчитися контролювати емоції. Якщо використовувати аромати в їхній правильній послідовності і сполученнях, можна домогтися високих результатів як у терапевтичному сенсі, так і в загальному розвитку мозку дитини.

Як приклад, наведемо завдання для дітей 2,5–3 років (за методикою М.Монтесорі), спрямованого на розвиток в дитини вміння розрізняти запахи.

Матеріал: 2 ящики, в кожному по 6 коробочок. Вони наповнені гостро пахучими речовинами, наприклад, кавою, какао, приправою з гвоздики, Вміст обох ящиків відповідає один одному. Дорослий виймає всі коробочки з ящика, відкриває кришки і кладе їх поряд. Потім бере коробочку в руку і чітко показує, як, вдихаючи через ніс, нюхати її вміст. Як за допомогою мовлення висловлювати свої відповідні відчуття. Дитина повторює дії. Потім дорослий виймає коробочки з другого ящика. Він тримає в руках по одній коробочці з кожної серії, нюхає і порівнює запахи, спонукаючи дитину нюхати і порівнювати таким же чином. Якщо запахи в двох коробочках різні, він відставляє одну коробочку в бік і шукає коробочку з таким же запахом. Відповідні коробочки ставляться поруч попарно. Так одна за одною паруються всі коробочки. Дитина повторює вправу. Пізніше можна проробити подібну вправу із закритими очима.

Доведено, що, поєднуючи всі переваги ароматерапії, музикотерапії і піскової терапії, можна досягти позитивного ефекту навіть у найважчих випадках психофізичних порушень дитини. При цьому діти більш інтенсивно починають шукати способи комунікації. У них розширюються навички поводження з предметами, вони освоюють нові форми маніпуляції з предметами та іграшками і позначати їх мовленнєвими засобами, стають в цілому емоційно більш стабільним. *Використовуючи в сукупності ароматерапію, піскотерапію і музотерапію, дорослий стимулює відразу нюх, дотик, слух дитини, що позначається позитивно на загальній активізації роботи як мозку, так і всього її організму.*

➤ **Розвиток тактильних відчуттів.** Для розвитку тактильного відчуття (тобто відображення у свідомості деяких якостей предмета, що діють на відповідні рецептори шкіряної поверхні торканням, вібрацією, тиском) дитині пред'являються завдання-ігри з водою (змішування в одній посудині воду різної температури); для відгадування візуально і на дотик двох (металевої і дерев'яної) іграшок; для *відгадування дитиною на дотик* (із заплющеними очима), хто з членів родини знаходиться попереду неї; для *розрізнення характеру ґрунту* ногами (асфальт, трава, пісок); на дотик, не заглядаючи в мішечок, назвати, що за іграшки (м'яч, лялька) там знаходяться.

Для розвитку тактильної чутливості можна використати ігри з піском.



*Гра «Заплющ очі і відгадай».* Попросіть дитину заплющити очі і відгадати, що ви поклали їй в руку. Використовуйте предмети, що розрізняються розміром, формою, об'ємом, текстурою, вагою: кубик, кулька, камінь, жолудь, шишка, овочі, фрукти тощо. Гра сприяє розвитку тактильних відчуттів, уваги.

*Гра «Вгадай, що намацав».* Дайте дитині відчутти фактуру різних зразків тканини. Попросіть дитину закрити очі. Проведіть по її руці одним із зразків тканин: шовк, оксамит, вельвет, льон, хутро, шкіра.

Запропонуйте дитині відкрити очі і відгадати, якою тканиною ви провели по шкірі її руки.

*Гра «Лікуємо ляльку».* Восени зберіть на вулиці чисте сухе листя. Розкажіть малюкові історію про те, що його лялька Оля (або ведмедик) захворіла. Запропонуйте приготувати їй ліки із сухого листя. Для цього разом з дитиною потріть листя між долонями над аркушем паперу. Одержаний порошок ще раз протріть пальцями (все це робить дитина) і зберіть в пляшечку або в коробку. Дайте ляльці ліки. Гра сприяє розвитку дрібної моторики, тактильних відчуттів, уяви дитини.

*Гра «Годуємо ляльку».* Поставте на стіл пластикові пляшки з холодною, теплою і гарячою водою. Візьміть велику ляльку. Сповийте її, запропонуйте дитині «поняньчити» її. Оголосіть час годування і попросіть дитину принести пляшечку з теплим «молочком». Потім «напоїть» ляльку холодною водою. Нехай дитина вибере пляшечку з гарячою водою і поставить її на підвіконня охолоджуватися. Гра сприяє розвитку тактильних відчуттів, навичок класифікації.



➤ **Розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання.** Універсальним



і правильним є повільне, глибоке, діафрагмальне дихання дитини, тобто дихання, при якому легені заповнюються від найнижчих відділів до верхніх і містить рівні за часом етапи. Відразу зазначимо, що в дітей з чотирьох місяців мовленнєве дихання найбільш розвиває гуління, стимулюванню якого необхідно надавати особливого значення. Крім того, відпрацювання в маленької дитини правильного дихання оптимізує її газообмін і кровообіг, вентиляцію всіх ділянок легенів, сприяє

масажу органів черевної порожнини, загальному оздоровленню і покращенню самопочуття, заспокоює дитину і концентрує її увагу.

Організація правильного дихання в дітей одночасно *формує в них базові складові довільної саморегуляції*. Адже ритм дихання – єдиний зі всіх тілесних ритмів, який залежить від спонтанної, свідомої й активної регуляції з боку людини. Здійснене тренування робить глибоке повільне дихання дитини простим і природним, а, отже, таким, що регулюється мимоволі і яке стає основою для формування мовленнєвого дихання. *Основним є повне дихання*, тобто поєднання грудного і черевного дихання. Виконувати його малюкові в залежності від його віку пропонується в ігровій формі спочатку лежачи, потім сидячи і нарешті стоячи.

Як приклад, наведемо зміст декількох ігор. *«Качечка, пливи»*: у невеликий «басейн» (миску, тазик) з водою дорослий спускає іграшкову качечку, стає на протилежному від дитини боці «басейна» і говорить: «Подивися, як качечка плаває біля мене. А зараз я дмухну на качечку, ось так, і вона попливе до тебе». Потім демонструє, як дмухає на качечку, як вона пливе від нього до дитини. При цьому дорослий промовляє: «Лови качечку. Ось так. А тепер ти дмухай на качечку, щоб вона припливла до мене. А тепер я буду дмухати...» і т.д. *Дихальна гра «Кулька»*. «Запропонуйте дитині уявити, що в животику в неї надувна кулька. Вдих носиком – кулька надувається і стає великою-великою. Животик випинається. Видих – кулька здувається із звуком – фффф-. Животик вгинається.» *Дихальна гра «Вітер»* (Аналогічно проводиться гра «Метелики»). Звертаючись до дитини, дорослий запитує: «Як шумить вітер? А ось так! Дивись, як я це роблю. Вдих носиком. Видих ротиком,». Долонька торкається ротика і дитина без голосу протяжно вимовляє звук -xxxx- це шумить вітер. *Дихальна гра «Квітка»*. Дитина уявляє, що вона на полі квітів, зриває одну квітку і нюхає її – вдих носиком. Видих ротиком зі звуком – аааа. Як гарно пахне квітка!». *Гра «Нюхай носиком!»*:

Педагог підносить до свого носа яблуко (лимон, огірок тощо), шумно його нюхає і говорить: «Як смачно пахне! А тепер ти понюхай носиком. Понюхай носиком! Ах, як смачно!» Після цього можна дати малюку шматочок яблука. Ця вправа сприяє ранньому відпрацюванню в дитини мовленнєвого дихання. Навчити малюка *робити спрямований видих* простіше всього, показавши йому, що відбувається, коли задувається свічка. Таким же чином малюка вчать дудити в дудочку і надувати кульки.

Наведемо декілька відповідних прикладів. *Гра «Кулька летить»*. Дорослий демонструє дитині надувну кульку, яку тримає за мотузочку. Потім, звертаючись до дитини, говорить: «Дивись, я зараз цю кульку підніму догори і подмухаю на неї. Ось так. І піду за кулькою. А щоб вона не впала, я весь час буду на неї дмухати. Бачиш? А тепер візьми кульку ти. Підними її догори і сильно (ось так) подмухай. Подивись, куди кулька летить? Піймай її!» і т.д. Інша гра: дитина тримає в руці листочок дерева. Піднімає руку вперед і дмухає на нього. Потім дитина повертається вліво (вправо), біжить по колу, тримаючи листочок перед собою і намагаючись весь час дмухати на нього. Далі спиняється, присідає і видихає повітря.

Ігри, в яких *дихання узгоджується з руховими іграми і вправами*, важливо, щоб по можливості дитина виконувала на фазі вдиху і видиху. Крім того, в процесі подальшої корекції відпрацьовані і закріплені (автоматизовані) дихальні вправи *поєднуються з будь-яким із завдань*, що описані нижче і що вимагає з боку фахівців додаткової уваги.

Для *гри «Чий пароплав краще гуде?»*, що сприяє розвитку в дитини довгого плавного видиху, малюку і дорослому (чи іншим дітям) даються чисті невеличкі пляшечки з вузьким горлом. Потім дорослий, звертаючись до дитини, говорить: «Послухай, як гуде моя пляшечка, коли я в неї дмухаю. Ось, чуєш, вона гуде так, як гуде пароплав. Я як у Мишка гуде пароплав?» і пропонує дитині разом погудіти в свою пляшечку. З метою розвитку плавного видиху корисно також використовувати невеличкі надувні іграшки, «ліпити» сніговика, а потім гріти руки, дихаючи на них тощо. Водночас з розвитком дихання тренується і голос дитини: *гра «Літак»*, під час проведення якої дитина має голосно, весело і вільно вимовляти звук А, то підвишуючи, то знижуючи силу голосу. Аналогічно пропонуються й ігри, під час яких дитина імітує гавкання собачки, мукання корівки, плач дитини, дзижчання жука чи комара, нявкання кошеняти, тікання годинника, колисання ляльки (гра «Заспокой ляльку») тощо.

Після виконання дихальних вправ можна приступати до масажу та інших вправ, які сприяють підвищенню статично-кінетичного рівня психічної активності дитини, збільшенню її енергетичного й адаптаційного потенціалу.



### ➤ **Нормалізація функції вестибулярного апарату**

Вестибулярний апарат є органом *відчуття простору*. Між вестибулярним та зоровим аналізаторами існує тісний оптико-вестибулярний зв'язок, завдяки чому зорові сигнали впливають як на положення тіла в просторі, так і на стан рівноваги. Наголошується, що вестибулярна стійкість до дії одного і того ж подразника не є постійною: вона залежить не тільки від індивідуальних особливостей організму, але й від його адаптації до подразників певного виду – вона є чутливою до гравітації, вібрації, голосних звуків, магнітних імпульсів та метаболічних подразників.



Вестибулярний апарат дитини можна і потрібно тренувати, оскільки встановлено позитивний вплив тренування вестибулярної функції на удосконалення її рухових якостей. Основним принципом програми реабілітаційних заходів при вестибулярній недостатності, або інакше – програми вестибулярно-адаптаційної терапії – є підсилення візуальних, пропріоцептивних і залишкових вестибулярних імпульсів засобами гри. При впровадженні даної програми в практику необхідно враховувати як фактори, що сприяють вестибулярній компенсації (активні і пасивні рухи, завдання на виконання тонких рухів, візуальні стимули), так і фактори, що не сприяють вестибулярній компенсації (нерухомість, темний

простір, усамітнення).

Для того, щоб вестибулярний апарат дитини функціонував нормально, необхідно усунути його порушення, що проявляються нападами нудоти і блювоти, які часто виникають в дітей в автомобілі, човні, в ліфті. З цією метою рекомендуємо *спеціальний комплекс завдань*.

Почати тренувати вестибулярний апарат дитини можна, застосувавши *саморобний тренажер*, яким може слугувати стілець, що обертається на своїй осі. Дитині пропонують гру: саджають її на цей стілець і по декілька разів на день спочатку повільно, потім, поступово пришвидшуючи, повертають стілець в один бік, а потім в інший. Надалі починають стілець з **дитиною** обертати, поступово збільшуючи кількість обертів. Тренувати вестибулярний апарат

також можна в ігровій формі, застосувавши *крісло-гойдалку*, на яке саджають дитину і починають спочатку повільно, а потім все швидше її розгойдувати. Тренуванню вестибулярного апарата дитини також значно сприяють щоденні розгойдування дитини на *підвісних гойдалках*.

Коли малюк почне ходити, дорослий поступово вчить його *стояти на двох, а потім – на одній нозі з розплющеними та заплющеними очима*. При цьому треба відзначати наявність та ступінь похитування. У кінці третього року життя вчимо дитину *робити декілька кроків на місці із заплющеними очима*, фіксуючи при цьому наявність та величину і напрям її зміщення від прямої лінії. Надалі відпрацьовуємо в дитини *вміння із заплющеними очима розміщувати дві знайомі їй іграшки у вертикальний стовпчик*. Важливими для тренування вестибулярного апарату є також завдання на *попадання дитиною в ціль із заплющеними очима*, домагаючись при цьому зменшення величини відхилення дитини від цілі.



*Стеження очима за яскравим предметом із затримкою очей у крайніх положеннях* також сприяють нормалізації функції вестибулярного апарату.

Зазначений комплекс вправ сприяє *відпрацюванню координованості рухів* дитини як здатності до перебудови рухових дій в конкретних умовах на основі запасу наявних в неї рухових вмінь і навичок. Ці вміння й навички мають особливе значення для здійснення тих видів діяльності, де виникає необхідність швидкої зміни рухових дій при збереженні їх доцільного взаємозв'язку та послідовності. Водночас виконання завдань комплексу формує в дитини *здатність до орієнтування в просторі*, чому сприяють і завдання, які дитина повинна виконувати в межах певного простору, наприклад, у межах килиму. Здатність до орієнтування в просторі, своєю чергою, формує в дитини вміння оперативно оцінювати ситуацію, що склалася стосовно просторових умов, реагувати на неї раціональними діями і позначати відповідними мовленнєвими засобами.

В якості засобів для розвитку й удосконалення координаційних здібностей дитини раннього віку необхідно в ігровій формі застосовувати:

- ходьбу і стрибки на місці та в русі;
- ходьбу з поворотами, акцентуючи увагу дитини на чіткості і точності виконання завдання;
- вправи на рівновагу: стоячи на двох (одній) нозі, пересуватися вперед, назад, боком;
- вправи на обертання (вперед, назад, через плечі);

- рухливі ігри, які включають дії на обертання, лазення, перелазення і стрибки;
- ігри із зменшенням ігрового поля ( на траві, піску);
- вправи з використанням м'яча (тенісного, набивного).

Важливим при цьому є використання комплексу м'яких технік мануальної терапії, фізіотерапії, рефлексотерапії.

Формування базових сенсомоторних взаємодій здійснюється також, по-перше, за допомогою відпрацювання одночасних і реципрокних (взаємодіючих) координацій, що включають *взаємодію рук і ніг*, і, по-друге, за допомогою *поєднання рухів правої і лівої половини тіла*, що виконуються дитиною:, лежачи на спині, тримаючись на карачках, стоячи.

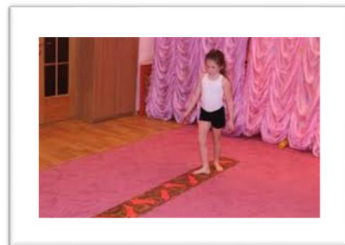
### ➤ **Оптимізація і стабілізація загального тонусу тіла дитини засобами рухових ігор та масажу**

Оптимізація тонусу є одним з найважливіших завдань корекції, оскільки будь-яке відхилення від оптимального тонусу (гіпо- або гіпертонус) може бути як причиною, так і *наслідком змін, що виникли в соматичному, емоційному, пізнавальному статусі дитини і негативно позначилися на загальному її розвитку.*

До основних засобів підвищення загального тонусу тіла дитині відносять завдання, спрямовані на *розвиток пропріоцептивного відчуття.*

З метою *розвитку в дитини пропріоцептивного відчуття* застосовуються спеціальні завдання, спрямовані на формування в неї здатності сприймати подразнення, що поступають від м'язів і суглобів, а також здатності відчувати розміщення тіла у просторі. Вибір завдань визначається також необхідністю розвивати в малюка таких показників моторики, як спритність, швидкість, координація, рівновага.

Так, з метою розвитку основних рухів, починаючи вже приблизно з півтора років життя дитини використовуються завдання, що включають: різні варіанти *ходьби* зі зміною характеру поверхні (підйом і спуск з нахиленої поверхні, сходів, поролонових подушок), *ходьби* зі зміною темпу, із заплещеними очима, *ходьба* з іграшкою на долонях; аналогічні варіанти *бігу, лазіння, стрибків*. Значна увага надається застосуванню *ритмічних вправ* (плескання в долоні) і *вправ для розвитку цілеспрямованості рухів* (імітація пересування різних тварин, перетягування вірвочки, перекочування дитини по підлозі).



➤ **Масаж**, як дієвий засіб підвищення загального тонусу організму, активізації периферійного крово- і лімфообігу, коронарної гемодинаміки і трофічних процесів у міокарді, зняття втоми після фізичних навантажень дитини застосовують також *різні види масажу*: загальний масаж, душ-масаж, сегментарно-рефлекторний масаж. Фізіотерапія націлена на покращання периферійного кровообігу і судинних реакцій, загального стимулювання діяльності серцево-судинної системи, загартування організму. Призначають місцеві ванни з поступовим підвищенням температури (по Гауффе), обливання, обтирання, душі, кліматолікування. Масаж для дітей є невід'ємною частиною їхнього успішного фізичного розвитку. Саме дотик рук є життєво важливим для дитини. Чим більше ми торкаємося до малюка, тим більш захищеним він себе почуває. Під час масажу відбувається позитивний вплив на нервову систему, яка стимулює весь організм, впливає на фізичне і неврологічне зростання. Немовлята, чиє тіло знає масаж, швидше набирають вагу і відрізняються кращим розвитком моторики і психіки.

Масаж дитини сприяє правильному кровообігу і підвищує опірність її організму до інфекцій. Крім того, якщо до недавнього часу вважалося, що немовлята і діти не піддаються стресу, то результати останніх досліджень показують, що немовлята відчувають стрес від гучних звуків, яскравого світла, не затишного середовища. Будь-які зміни місця проживання, розпорядку дня або складу сім'ї можуть підвищити рівень стресу. Масаж допомагає дітям формувати навичку нейтралізації дії стресових гормонів і підвищувати рівень гормонів «гарного настрою». Терапевти-масажисти відзначають такі позитивні результати масажу для дітей, як розвиток чутливості шкіри. Діти, які страждають дерматитом і мають схильну до сухості шкіру, видужують набагато швидше після масажної терапії. Масаж покращує роботу мозку, серця, печінки немовляти, кровообіг, а також зміцнює шлунково-кишковий тракт і дихальні шляхи; немовлята, які отримують регулярний масаж, відрізняються більшою товариськістю і проникливістю під час спілкування. Після масажу малята краще сплять і легше заспокоюються. Масаж дозволяє їм позбутися від накопиченої напруги і тривоги на тілесному рівні, вчить позитивно сприймати власне тіло, виховуючи до нього здорове ставлення. Такі немовлята краще переносять зовнішній шум і зберігають спокій у важких ситуаціях.

Починаючи з 1–1,5 місяця, доцільно щодня проводити в першій половині дня масаж та фізичні вправи (рефлекторні, пасивні, пасивно-активні та активні). Це стимулюватиме позитивне ставлення дитини до рухової діяльності, сприятиме розвитку відчуття задоволення від рухових дій. *Кожен сеанс масажу є для малюка своєрідним уроком побудови тілесного контакту не*

*просто з мамою, а з людиною, що прийшла зі світу. Ця терапія породжує довіру і сприяє формуванню та розвитку в дитини емоційного спілкування.*

Основний прийом масажу в цьому віці – *погладжування*. *Погладжування ручок*. Мама однією рукою охоплює кисть малюка, вкладаючи свій великий палець в його долоню, а іншою рукою гладить ручку дитини по внутрішній, передньо-зовнішній і задній поверхні в напрямку від кисті до плеча. Добре це робити, обхопивши ручку дитини всією кистю. Дитині до року масаж бажано проводити без використання кремів, однак застосування дитячого масла допускається. *Погладжування пальчиків рук*. Стимуляція рецепторів, що знаходяться на пальчиках, дуже важлива для розвитку пізнавальної сфери головного мозку дитини. Кожен пальчик малюка погладжують від кінчика до основи і круговим рухом пальчика стимулюють подушечки. Стимуляція захоплення предмета. Вкладають в долоньку дитини великі пальці рук і м'яко натискають на долоньку – маля захоплює ваші пальці. Якщо м'яко потягнути руки на себе, то буде стимулюватися більш міцний захват. *Погладжування ніжок*. Однією рукою утримують ніжку дитину за п'яточку, іншою погладжують ніжку дитини по передньо-зовнішній та задній поверхні в напрямку від стопи до стегна. Такі погладжування також можна робити, обхоплюючи ніжку дитини всією кистю руки. Не допускається різких рухів в області колінної чашечки. *Погладжування стоп*. 1. Утримують другим і третім пальцями обох рук п'яточку малюка ззаду, великими пальцями погладжують тильну поверхню стопи від пальчиків до гомілки. 2. Кісточки огинають спереду назад круговими рухами. 3. Круговими та поступальними рухами (великий палець зі сторони підошви) погладжують зовнішній край стопи від п'ятки до пальчикам. *Масаж грудей*. Погладжують груди дитини знизу вгору, переходячи на плече, з одного та іншого боку, не зачіпаючи соска. Погладжують двома руками одночасно в напрямі від боків до центра по міжреберному проміжку. *Масаж животика*. Животик масажується за годинниковою стрілкою. Можна помасажувати животик за косим м'язом живота. Для цього одночасно двома руками погладжують в напрямку від бічних відділів животика до пупка. Діти сильно реагують на масаж живота (наприклад, можуть заплакати) через підвищену чутливість, тому потрібно починати з дуже м'яких і повільних рухів. *Масаж проти кольок*. Кольки в дитини виникають через розтягування стінки кишки кишковика газами. Для



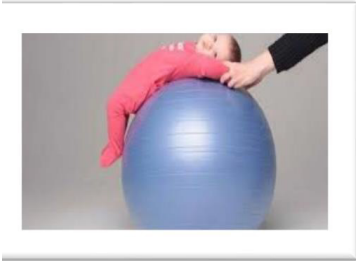
поліпшення діяльності кишкового проводять погладжування живота – за годинниковою стрілкою, по косих м'язах. Спочатку роблять поверхнєве погладжування, потім – більш глибоке. Після цього зігнуті в колінах і злегка розведені ніжки дитини притискають до бічних відділів живота і м'яко натискають на животик. Після процедури можна покласти дитину на живіт (можна на мамин) або прикласти до її живота теплу грілку. *Масаж спини.* Погладжування проводиться з одного і з іншого боку від хребта (хребет не зачіпається). Напрямок – знизу, захоплюючи сіднички, вгору з переходом на плечовий суглоб. Можна робити масаж поперемінно, спочатку з одного боку від хребта, потім з іншого, а можна погладжувати одночасно двома руками. *Повзання.* Початкове положення дитини – лежачи на животі. Дбайливо, акуратно покласти ніжки дитини в положення «жаби». Якщо підставити руку до ніг, то малюк буде від неї відштовхуватися (стимуляція рефлексу повзання). Це сприяє зміцненню м'язової, кістково-суглобової системи. Якщо заняття приносять дитині задоволення, можна дещо збільшити їх тривалість. Жести в позі ембріона (ритмічні, повільні). Початкове положення дитини – лежачи на спині. Дитині надають положення напівсидячи: лівою рукою притримують її під голову, правою з'єднують кисті рук дитини і зігнуті коліна. У такому положенні похитують дитину вперед-назад. У цій позі малюк перебував всередині утроби матері, вона володіє заспокійливим і розслабляючим ефектом. *Погойдування на м'ячі.* М'яч до кінця не надувають – він повинен трохи прогинатися. Малюк вкладається на м'ячик (на пелюшку) на животик, ручки виведені вперед. Повільно і ритмічно дорослий похитує малюка вперед-назад, а потім по колу – то в один, то в інший бік. Також можна ритмічно колисати крихту вправо-вліво. Ці вправи стимулюють розвиток рівноваги, координації, гармонійно розвивають моторні навички, володіють заспокійливим ефектом і стимулюють роботу кишкового. *Запропоновані вправи можна виконувати вибірково. Якщо малюк став вередувати, треба скоротити тривалість масажу. Якщо заняття дають дитині задоволення, можна дещо збільшити їх тривалість, додавши до комплексу вправ, розрахованих на 10 хвилин, заняття на м'ячі.*

Узагальнюючи, зазначимо: 1. Масаж та гімнастика проводяться при гарному самопочутті дитини. 2. Не допускаються нефізіологічні прийоми (підйом за руки тощо), різкі і швидкі рухи, а також насильне подолання фізіологічного м'язового тону в дітей перших місяців життя. 3. Рухи при масажі та гімнастиці повинні бути м'якими, повільними і ритмічними. 4. Обов'язково потрібно лагідно розмовляти з дитиною під час масажу, стимулювати виконання вправ, хвалити малюка за вміння. 5. Під час масажу



та гімнастики дітей 1,5–3 років необхідно націлювати їх зосереджуватися на рухах, а не робити їх механічно.

Масаж тіла малюка рекомендується проводити в декілька етапів. Спочатку дорослий масажує його тіло самостійно, потім – руками дитини, поклавши свої руки зверху, після цього пропонує дитині (вже в 1,5 роки) виконати прості елементи масажу самостійно. Вправи надають активуючу дію



організму, а також укріплюють м'язи і зв'язки зведених стоп, знімають втому, запобігають формуванню плоскостопості. В роботі з дітьми переддошкільного віку (вже починаючи з 1,5–2 років) застосовується ходіння дитини по гальці, квасолі, будь-яких нерівних поверхнях (масажних килимках, тренажерах). Для малюка у віці 2,5–3 років

необхідно підключати також масаж губ і язика, який не потребує значної навички і при дотриманні певних правил може виконуватися членами родини. Основне завдання при проведенні такого масажу – це підняття язичка дитини вгору і легке його прикусування зубами.

До і після масажу потрібно запропонувати дитині описати свої відчуття: «Можливо, щось змінилося? Що? Де? На що це схоже?». Наприклад, чи промасажовані (або інші) частини тіла стали теплішими, гарячішими, легшими або покриті мурашками, стали важкими і т.п. Підкреслимо, що аналогічно відбувається освоєння і всіх інших вправ, що входять в даний розділ, а саме: дорослий демонструє, коментуючи, той масажний рух, який належить освоїти дитині. Коли вона повторює показане, педагог допомагає їй своїми руками і поясненнями. Виконуючи вправи самостійно, дитина може в доступній їй формі повідомити дорослого про свої відчуття до, в процесі і після виконання вправи. У цьому випадку особливого значення набувають завдання, виконання яких спрямовується на масаж різних частин тіла з використанням вправ, що *імітують різні види практичної діяльності*. Наведемо декілька відповідних прикладів.



Дитина кладе одну руку на другу і рухами вперед-назад «прасує» (як праскою) шкіру руки, що знаходиться внизу. Дії дитини дорослий супроводжує відповідним віршиком: «Праскою розгладимо складки, буде все у нас в порядку».

Ребром долоні дитина імітує «пиляння» пилочкою край столу. При цьому дорослий виголошує короткий віршик: «Пилка, пилка, пилочка, напилай нам гілочок». Обома руками крутить «кермо» машини. Фалангами стиснутих в кулак пальців дитина з допомогою дорослого виконує рухи, що імітують «свердління» на руці, що масажується. Рухи супроводжуються віршиком: «Татко в руки дріль бере, нею в стінці дірочку гризе».

У ході занять педагог перевіряє, чи повністю розслаблене тіло дитини. У цьому випадку особливе значення має система спеціальних вправ на розтягування, заснована на природному русі маленької дитини. При їх виконанні в м'язах повинно бути відчуття м'якого розтягування, але не напруги. Виконання розтяжок сприяє подоланню різного роду м'язових дистоній, затисків і патологічних ригідних тілесних установок; оптимізує м'язовий тонус і підвищує рівень психічної активності дитини. Коли дорослий робить дитині розтяжку, спеціалісти рекомендують йому уявити, що ця розтяжка робиться кошеняті, тому її проведення потребує застосування режиму оберігання і плавності. При цьому комплекс вправ (широко представлений в методичній літературі) дитиною виконується спочатку, лежачи на спині, далі – лежачи на животі і потім – сидячи на підлозі.

➤ **Стимуляція процесу розвитку загальної моторики дитини.**

Вже на першому році життя дитину необхідно стимулювати в тому, щоб вона, починаючи повзати, дотягувалася до предмета, точно спрямовувала до нього руку, обмацувала його, захоплювала всією долонею, розглядала предмет, перебуваючи в різних положеннях і тривалий час утримуючи його.

Після дев'яти місяців життя дитина (в залежності від виявлених у неї фізичних можливостей) вже стимулюється дорослим у підніманні й опусканні по похилій гірці з опорою, стоячи на колінах та спираючись на руки. Підтримуючи дитину за одну або дві руки, дорослий допомагає їй підводитися та присідати, починати ходити, тримаючись за опору. Важливо, щоб логопед і батьки при цьому вчили дитину виконувати різноманітні дії з іграшками: стискати гумові іграшки, прокочувати кульки, м'ячі, виконувати рухові дії за словесною інструкцією.



Дітей двох-трьох років необхідно заохочувати підніматися і спускатися по сходах, активно бігати, стрибати тощо. Біля трьох років деяким дітям можна запропонувати і складніші вправи на відпрацювання одночасних і реципрокних взаємодій. Як приклад, наведемо, значно адаптований до



раннього віку дитини, тест Н.І.Озерецького на реципропну координацію рук. Двічі дорослий відпрацьовує завдання (долоня-кулак) разом з дитиною повільно і мовчки, потім пропонує їй виконати його самостійно. Потім ту ж послідовність рухів пропонує дитині виконати із зафіксованим язиком або із заплющеними очима. По черзі обстежуються обидві руки. При необхідності і визначених можливостях дитини можна запропонувати їй ті ж рухи, але в змінній послідовності, наприклад, «ребро-долоня». Складним є завдання на розвиток реципрокної координації, коли дорослий пропонує (лише деяким дітям і після демонстрації) одночасно ударити по столу двома руками: правою, стиснутою в кулак, і лівою – розкритою долонею. Потім ударити руками в положенні навпаки і повторити все спочатку ще один раз. Оцінюється ритмічність рухів і здатність синхронно змінювати положення рук одночасно. При резидуальних ураженнях рухових систем мозку виконання цієї проби зазвичай утруднене: відзначаються синкінези, а перемикання на наступний рух обома руками відбувається не одночасно і не плавно.

З урахуванням викладеного можна сформулювати *загальні рекомендації*. Для правильного підбору вправ з метою зміцнення й удосконалення *базових моторних дій дитини, розвитку її фізичних якостей і стабілізації загального тону тіла* необхідними є постійний медичний контроль і педагогічне спостереження, кваліфіковане визначення показань і протипоказань до виконання вправ, спрямованих на формування сенсомоторних координацій. *Вплив комплексу таких вправ на дитину раннього віку з особливостями в розвитку забезпечує пристосованість організму малюка до фізичного навантаження, поліпшує його емоційний стан*. В одних випадках функціональна дія може бути безпосередньою – стосовно опорно-рухового апарату й органів дихання, в інших – непрямую, що виявляється в стимулюванні трофічних процесів, попередженні гіпертрофії м'язів, поліпшенні кровообігу в органах і системах, а також у підтримуючій дії, для якої характерною є підвищена пристосованість організму до фізичного навантаження і підтримка створених в результаті систематичних занять рухових навичок і стереотипів.

Водночас запропонована система завдань своїм змістом *сприятиме формуванню і розвитку в дітей міжаналізаторних зв'язків: зорово-моторних, слухо-зорово-моторних, зорово-тактильно-моторних* тощо. Крім того, впровадження з цією метою спеціально підібраних завдань *забезпечить*: підтримку прагнення малюка дістатися до предмета, схопити та утримати його, маніпулювати з ним (розмахувати, кидати, постукувати, штовхати, стискати, вкладати, нанизувати, відкривати); стимулюватиме цілеспрямовані рухи рук та дії з різноманітними предметами; вчитиме співвідносити такі дії із

здобути результатом, спонукатиме до його активного відтворення; створюватиме умови для одночасного маніпулювання кількома предметами, взаємопов'язуючи їх; заохочуватиме повторювати знайомі дії з різноманітними предметами, періодично видозмінюючи їх в залежності від особливостей цих предметів.

Крім зазначено, важливо підкреслити, що *розвиток м'язово-рухової активності допомагає дитині набутти здатність змінювати положення тіла та переміщати його в просторі; викликає позитивні емоції від виконання рухових дій разом з дорослими та самостійно; спонукає самостійно сидати, підніматися, стояти, повзати, пересуватися у просторі без сторонньої допомоги в обраному напрямі.* В кінцевому результаті застосування цього комплексу вправ сприятиме значному підсиленню енергетичного потенціалу дитини.

➤ **Усунення синкінезій**, тобто мимовільного позбавлення рухової активності, неадекватної виконуваних дії, супутньої, одночасної і такої, що заважає основній. Принципово існують два основні шляхи усунення синкінезій. Перший пов'язаний з тим, що *синкінезії переводяться з мимовільного руху в довільний*, тобто рухи стають вольовим актом (інколи доведеним до абсурду, але контрольованим дитиною свідомо).

Наприклад, дитині, в якій процес «малювання» супроводжується мимовільними рухами ніг, говорять: «Ні, ти вже, будь ласка, «малюй» разом з ногами!».

Другий шлях – пов'язаний з *блокуванням синкінезій*, при якій дитині надається таке положення тіла, коли поява синкінезії зведена до мінімуму, аж до абсолютної її неможливості. Основний методичний прийом при цьому полягає у фіксації патологічного руху одночасним паралельним навантаженням на інший, доки автономність рухів не автоматизується. Ступінь фіксації вар'юється від



максимально зовнішньої до доволі контролюваної самою дитиною.

Наприклад, при великій кількості синкінезій (ноги, язик, міміка тощо), що виникають одночасно з рухами рук, можна рекомендувати: використовуючи важіль, дати навантаження на ту руку дитини, дія якої спричиняє найбільш яскраві синкінезії з іншими частинами тіла. Тобто перенести доволі увагу дитини з руки, наприклад, на ноги. У цьому випадку їй пропонується, промовляючи будь-які слова або коротенький віршик,

скоромовку, відстукувати ритм ногою; утримувати в руці тривалу статичну напругу(наприклад, витягнуті руки з сильно стиснутими кулачками). Дитина при цьому може співати пісеньку, або промовляти віршик, або обертати ногами педалі тощо.

Актуальними є також знання *способів визначення стану сформованості морфофункціональних можливостей дитини*. Після впровадження комплексу корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на підсилення енергетичного потенціалу організму дитини, *важливо правильно узагальнити одержані результати і переконатися* (або ні) в тому, що запропоновані завдання є на даний момент відповідними. З цією метою в практиці, як правило, застосовується п'ятибальна система оцінювання, що ґрунтується на факторах поліпшення рухової функції, на стані руху в горизонтальній площині, силі тертя тощо. Наведемо, як приклад, деякі системи, що застосовуються для *порівняльного оцінювання стану морфофункціонального розвитку дитини раннього віку і які доцільно використати до і після проведення корекційно-розвивальної роботи* (див. табл. 7–9).

Таблиця 7

*Оцінювання результатів удосконалення сили м'язів дитини*

Функціональні можливості м'яза чи м'язової групи	Оцінка
Функція, що відповідає нормальній	5
Можливість переборювати значний опір (протидію)	4
Можливість рухів у вертикальній площині	3
Можливість рухів у горизонтальній площині з подоланням сили тертя	2
Парези	1
Параліч, рухи неможливі	0

Таблиця 8

*Визначення результатів удосконалення рухових можливостей дитини*

Стан рухових можливостей	Бали
Зовсім неможливо приймати потрібну позу, навіть за допомогою інших людей	0
Можливість приймати позу за допомогою, але не можливість утримувати її	1
Можливість приймати потрібну позу тільки з допомогою і деякий час утримувати її також з допомогою	2
Можливість дитини самій приймати потрібну позу, але неможливість утримувати її	3
Можливість самостійно приймати і деякий час утримувати задану позу	4
Можливість точно виконувати завдання	5

Таблиця 9

*Визначення стану поступового удосконалення психомоторного  
уміння дитини*

Рухові можливості	Стан психомоторного уміння	Бали
Неможливість	Неможливість виконання завдання	0
Труднощі	Неповне розуміння завдання і виконання його з великою кількістю помилок	1
Практично нормально	Розуміння завдання, але не чітке його виконання	2
Самостійно	Правильне розуміння і виконання завдання	

Порівняння даних, одержаних до і після проведення корекційно-розвиткової роботи, дає можливість перевірити не тільки її результативність, але й оцінити потенційні можливості дитини.

При плануванні і здійсненні корекційно-відновлювальної і корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування сенсомоторних взаємодій, варто *враховувати класифікацію порушень фізичного розвитку і визначених збережених рухових можливостей дітей* (за А.Дмитрієвим):

1. *Порушення загального фізичного розвитку*: відставання в масі тіла; ожиріння; відставання в довжині тіла; порушення постави; порушення стопи; знижена життєва ємність легень; зменшена окружність грудної клітини; аномалії черепа; аномалії лицьового скелета; дисплазії внутрішніх органів, зовнішніх тканин, кісткової системи.

2. *Порушення в розвитку основних рухів*: неточність рухів в просторі; неточність рухів у часі; невміння виконувати ритмічні рухи; низький рівень диференціації м'язових зусиль; низький рівень розвитку функції рівноваги; дискоординація рухів, гіпер- і гіпотонус м'язової системи.

3. *Порушення ходи*: дискоординація рухів рук і ніг; шаркання ногами; неритмічність рухів; постійні відхилення під час ходи по прямій; неоднакова довжина кроків; неоднакова амплітуда розмаху рук; стопи обернені всередину або назовні; в'ялість; постійні відхилення тулуба від вертикальної осі. До цих порушень також слід віднести ходу на напівзігнутих ногах, а також опущену під час ходи вниз або нахилену убік голову.

4. *Порушення рухів під час бігу*: великий нахил тулуба вперед; надзвичайно велике напруження рук; маленькі кроки; неритмічність; великий нахил голови вперед; нахил тулуба в бік; біг на майже прямих ногах і біг на півзігнутих ногах.

5. *Порушення в розвитку основних рухових можливостей*: відставання від норми в показниках сили основних м'язових груп тулуба (рук, ніг, живота, спини); швидкості рухів; витривалості динамічного характеру; швидкісно-силових якостей; гнучкості суглобів.

6. *Порушення рухів під час стрибків*: дискоординація рухів рук і ніг при відштовхуванні в повітрі; слабке фінальне зусилля; невміння приземлятися; слабкий розмах руками; відштовхування виконується майже прямими ногами.

#### **ПІДРОЗДІЛ 4.4. Формування базових аналізаторних функцій і міжаналізаторних взаємодій дитини в процесі предметно-маніпулятивних ігор**

➤ **Формування базових аналізаторних функцій** Відомо, що формування рухової функції і сенсомоторних взаємодій і взаємозв'язків – один з найважливіших ланцюгів в загальному розвитку дитини, який є першою домінуючою вродженою формою діяльності. Впродовж першого року життя найбільш інтенсивно удосконалюються рухи в дітей, коли відбувається вертикалізація тіла, формується інтегративна система рухової регуляції. Тому стан моторики дитини є непрямим показником дозрівання різних відділів ЦНС, яка забезпечує інтегративну діяльність мозку. При затримці дозрівання ЦНС в дітей порушення формування інтегративної діяльності мозку виявляється як в недостатньому розвитку складних форм довільних рухів, так і окремих вроджених рефлексорних рухових реакцій.

Водночас, як вже зазначалося, необхідно враховувати, що розвиток сенсомоторних структур і розширення сенсомоторного репертуару для дитини має особливе значення. Це пов'язано з тим, що ці структури розглядаються як передумова, підґрунтя формування конкретно-образних, а надалі, в дошкільному віці – логічних структур.

З метою корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій нами пропонується комплекси ігор, репертуар і обсяг якого творчим логопедом може бути значно удосконаленим і розширеним з урахуванням виявленої структури порушення в конкретній дитини та її пізнавальних можливостей. Наведено приклади відповідних ігор, модифікованих нами з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини переддошкільного віку. Узагальнений зміст такої роботи представлено в табл.10.

Таблиця 10

*Комплекси ігор для корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій засобами гри*

РІК ЖИТТЯ ДИТИНИ		
1-Й РІК	2-Й РІК	3-Й РІК
<b>Корекція розвитку міжаналізаторних зв'язків</b>		
Стеження за переміщенням однокольорового предмета (з 4–10 днів життя дитини).	Простовхування предметів різної форми (а надалі – різної величини, кольору) у відповідні отвори.	Розвиток просторових уявлень: уміння розташовувати в просторі запропоновану групу з 2–3 іграшок з відтворенням її просторової орієнтації. Започаткування формування часово-просторових уявлень (до-після (раніше-пізніше); спочатку-потім-далі-накінець; вчора-сьогодні-завтра).
Розрізнення предметів різних кольорів (з 20 дня)	Складання двомісної (надалі – тримісної)	Започаткування формування оптико-просторових уявлень: орієнтування у схемі квартири, кімнати; поділ за зразком запропонованої лінії; виконання

життя дитини)	мотрійки.	спрощених завдань на просторовий праксис.
Наштовхування ручкою на низько підвішені стрічки та їхнє захоплення (з 2,5 міс життя дитини).	Розкладання однорідних предметів різної величини на дві групи	Формування вміння об'єднувати послідовні сенсорно-перцептивні елементи в одну одиницю, тобто започаткування формування вміння сприймати окремі частини з урахуванням цілого. Гра «Де чия клітинка?»; складання розрізної картинки з двох (можливо, з трьох) частин; гра по доповненню фігур, які на малюнку організовані, наприклад, за типом прогресивних матриць Равена (гра «Килимок»), гра «На малюнку, хто кого годус: мама сина чи син маму?»
Схоплювання предметів різної величини (а потім – різної форми)	Розкладання предметів, які різко відрізняються тільки за формою, або за кольором	Започаткування формування різних способів багаторазового пред'явлення одного і того ж завдання. Створення двох різних значень поняття «Кімната». За характером малюнку на обкладинці книжечки створюються різні види поняття «Казка» («Казка про Колобка», «Казка про Ріпку» тощо).
Знайомство з величиною предметів (з 10 місяця життя дитини)	Нанизування кілець, що змінюються за величиною.	Формування в дітей стратегії копіювання, зокрема координатних уявлень про розташування предмета і його деталей у просторі (зверху-знизу, справа-зліва). Гра «Покажи, де ялинка з іграшками намальована правильно?».
Нанизування на стрижень кілець різної величини (з великим, а під кінець року – з маленьким отвором).	Розміщення вкладишів, близьких за формою у відповідних отворах.	Встановлення відношень Гра «Хто з хлопчиків вищий (більший), а хто нижчий. Формування уявлень про різні якості двох схожих предметів (наприклад, двох грибів, двох дерев) Використання при цьому загадок, жартів тощо для того, щоб пам'ять пропускала в першу чергу інформацію, яка зацікавила дитину.

Схарактеризуємо диференційований зміст корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій дитини раннього віку засобами гри.

### Перший рік життя

#### ➤ *Стеження за переміщенням однокольорового предмета (з 4–10 днів життя дитини).*

*Умова:* У дитини не має відхилень біологічного зору.

*Матеріал:* Однокольорові кільця діаметром 5–7 см червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, синього, фіолетового кольору. За іграшками більшого або меншого розміру дитина стежить значно гірше. Крім того, необхідно враховувати те, що в яскравий, сонячний день діти краще стежать за рухом зелених, синіх і фіолетових кілець, а в похмурі дні – за предметами теплих кольорів. Кільця по одному послідовно нанижуються на стрижень довжиною 60–70 см.

*Методика:* Над центром обличчя дитини на відстані 60–70 см дорослий починає розхитувати одне з кілець. Амплітуда коливання предмета дорівнює

7–5 см, частота – 1–2 коливання в секунду. Завдання дорослого полягає в тому, щоб привернути увагу дитини до предмету, що переміщається у всіх напрямках. Починати переміщати іграшку можна лише після того, як малюк її побачить, тобто сконцентрує увагу на предметі, що коливається. Предмет переміщається повільно, плавно, так, щоб малюк встигав слідкувати за нею. Вправа триває 1–2 хв., повторюється двічі підряд, проводиться 1–2 рази на день.

➤ ***Розрізнення предметів різних кольорів (з 20 дня життя дитини).***

**Матеріал:** Декілька іграшок різного кольору, однакових за величиною і формою, достатньо насиченого кольору.

**Методика:** Над дитиною, яка лежить на спині, поміщають іграшку на відстані 50–70 см від грудей дитини. Привертаючи увагу дитини до іграшки, дорослий приводить її в рух, обертає і трусить. Якщо дитина розглядає іграшку більше 5 хв., краще відвернути її увагу, щоб уникнути перевтоми дитини. Показ іграшки дорослий проводить двічі на день, але іграшка весь час знаходиться над дитиною і під час неспання вона може розглядати її самостійно. Через три-чотири дні дорослий сконцентровує увагу дитини на іграшці іншого кольору.



Різниця тривалості розглядання іграшки зеленого кольору на четвертий день і червоної при її першому пред'явленні свідчатимуть про те, що дитина розрізняє ці кольори, оскільки на третій-четвертий день дитина майже не затримує погляд на добре знайомій або вже набридлій іграшці, а ідентичний предмет іншого кольору розглядає декілька хвилин. При цьому дитина нерідко широко розкриває очі, а інколи і рот, затамувавши подих, потім протягує руки у напрямку до іграшки нового кольору. Через кожні три-чотири дні можна вводити нові іграшки іншого кольору.

➤ ***Наштовхування дитини ручкою на низько підвішені стрічки (або іграшки різної величини) та їхнє захоплення (з 2,5 міс життя дитини).*** Розвиток узгоджених дій руки й очей.

**Матеріал:** Високо підвішена іграшка, з'єднана зі стрічками спокійного кольору.

**Методика:** Над дитиною, яка лежить на спині, розміщують знайоме брязкальце-гірляндочку, до кінця якого прикріплені дві стрічки, що спускаються до рук дитини. Дорослий привертає увагу дитини до брязкальця,



стимулюючи її радісні рухи і вокалізації. Жваво рухаючи руками і ногами, дитина випадково нашттовхується на кінці стрічок. Випадкове зіткнення з новим об'єктом викликає гальмування, а потім новий сплеск рухової активності дитини. Зіткнувшись руками зі стрічкою, дитина випадково схоплює предмет. Не вміючи відразу відпустити стрічку з рук, дитина розмахує руками і, смикаючи за стрічку, приводить в рух високо підвішене брязкальце. Якщо дитина не захоплює стрічку сама, то дорослий, доторкуючись до тильної сторони долоні, викликає розкриття її долоні і підносить стрічку в той момент, коли дитина розтискає кулачки. Закриваючи долоню, дитина захоплює стрічку в кулачок. На початку гри дитина активно рухає руками і ногами, радісно гукає. Розглядаючи стрічки й іграшки, вона стає спокійнішою, а вхопивши стрічку, затихає, розглядаючи її зверху вниз і знизу вгору. Тривалість гри 5–10 хв.



У віці 3 місяців діти можуть вже не потребувати стимуляції для того, щоб захопити іграшку, вони відразу починають смикати стрічки, розглядаючи їх.

➤ *Схоплювання предметів різної величини (а потім – різної форми) і пристосування руки малюка до величини (форми) предмета, що схоплюється. Розвивальна гра використовується з 3,5 до 4–7 місяців життя дитини для формування зорово-тактильних відчуттів.*



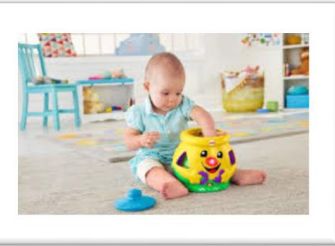
*Матеріал:* Великі і маленькі кільця від пірамідки діаметром 4,5–5 і не менші 3 см. (надалі – *предмети круглої і квадратної форми; прямокутної і трикутної форми*).

*Методика:* В ході розвивальної гри дорослий поміщає перед малюком, який лежить на животі, велике кільце і спостерігає, що буде з ним робити дитина. Якщо дитина робить спробу схопити іграшку, то дорослий заважає їй це зробити. М'яким рухом звільнивши кільце, дорослий знову кладе його перед дитиною, надаючи можливість схопити предмет знову. Після того, як малюк пограється з великим кільцем, перед ним кладуть маленьке і дають можливість погратися з ним за попередньою схемою.

Надалі перед малюком викладаються всі великі і малі кільця і надають йому можливість брати їх за власним розсудом в будь-якому порядку. Беручи по чергово великі і маленькі кільця, дитина тренує м'язи руки, пальців,

приспосовує їх до захоплення, утримування і маніпулювання предметами. Гра триває 5 хвилин і проводиться на протязі трьох-чотирьох днів. Замість кілець у подальшому за викладеною методикою використовуються предмети різної форми.

➤ **Знайомство з величиною предметів (з 10 місяця життя дитини)** для формування в дітей вміння виконувати найпростіші дії з предметами, враховуючи їхню величину і здійснюючи їх зоровий оковимір.



*Матеріали:* Великі і маленькі відерця з комплектом різних кубиків (чотири великих і п'ять маленьких). Висота великого відерця 16 см., маленького 12 см. Розмір великого куба – 4,5х4, 5х4,5 см., маленького – 3х3х3 см.

*Методика:* Дорослий показує дитині велике відерце, закрите кришкою, і пояснює, що у ньому є іграшки. Потім пропонує дитині відкрити кришку і дістати їх. Після того, як дитина роздивилася всі кубики, дорослий пропонує дитині скласти їх у відерце і закрити його кришкою. Далі педагог ставить поруч з великим відерцем маленьке. Дитина з допомогою дорослого відкриває в ньому кришку і, виймаючи предмети по одному, розглядає їх. Потім дорослий викладає на стіл поруч з маленькими великі кубики і пояснює, що іграшок багато, що вони – великі і маленькі. Він разом з дитиною сортує предмети за величиною: великі кубики кладе у велике відерце, а маленькі кубики пропонує дитині скласти у маленьке відерце самостійно. Діти охоче діють з невеликими предметами, оскільки їх зручно брати маленькою дитячою рукою.

Не потрібно вимагати від дитини обов'язково точного відбору різних предметів. Достатньо, щоб вона вчилася при схоплюванні іграшок розкривати долоню відповідно їхній величині. Гра триває 5–10 хв.

➤ **Нанизування на стрижень кілець різної величини (з великим, а надалі – з маленьким отвором).** Удосконалення координації рухів рук під зоровим контролем.

*Матеріал:* Стрижень висотою 20 см. Закріплюється на основі, верхівка стрижня заокруглена, п'ять кілець одного кольору діаметром від 3 до 5 см. З великими отворами, які дозволяють вільно знімати й одягати кільця на стрижень.

*Методика:* Дорослий показує дитині кільця. Потім одне кільце дає дитині для того, щоб вона його роздивилася. Після цього показує дитині стрижень і нанизує на нього кільця. Дитина, наслідуючи дорослого,

намагається виконати теж саме. Коли малюк відчуває утруднення, дорослий бере руку дитини і спрямовує отвір до вершини стрижня. Важливо, щоб дитина охоче дозволяла дорослому керувати її рукою.

Якщо в дитини зберігається інтерес до гри, то завдання можна повторити ще раз. Завдання вважається виконаним дитиною, якщо вона нанизує і знімає кільця самостійно або з невеликою допомогою дорослого.

Вказаний рівень виконання є характерним для більшості дітей тільки після двох-трьох разового повторення заняття. Тривалість заняття 5–8 хв.



### Другий рік життя дитини

➤ **Розвиток зорово-моторного сприйняття.** Завдання на групування предметів за величиною, формою, кольором стають доступними дітям тоді, коли вони можуть утримати в пам'яті умови виконання дії, пам'ятати, що вони повинні не тільки брати предмети двох типів, але й розкладати їх у відповідні місця.

**Матеріали:** Коробка з отворами різної форми: круглої і квадратної. Кубик (4,4x4, 4x4,4 см) і кулька (діаметр 4,5см) для проштовхування в отвори.

**Методика:** Дорослий показує дитині коробку, звертаючи її увагу на форму отворів. Обводить рукою круглий отвір і одночасно говорить: «Ось яке віконечко»; потім обводить квадратний отвір і говорить: «А ось таке віконечко». Потім пропонує дитині обвести рукою спочатку круглий, а потім квадратний отвір, пояснюючи при цьому: ось таке, а ось таке. Після цього показує дитині кульку і пояснює, що її можна опустити у віконце. Далі пропонує дитині пошукати те віконце, в яке можна опустити кульку. Момент зникнення кульки в отворі дорослий супроводжує радісними словами: «Немає кульки!», викликаючи в дитині емоційно позитивний відзвук.



Потім показує дітям кубик і пояснює, що для нього також є віконечко, і пропонує подивитися, де таке віконечко. Разом з дитиною опускає кубик у квадратний отвір, викликаючи у дитини емоційний відзвук при зникненні іграшки. Потім дорослий пропонує дитині почергово опустити по одній кульці у відповідне віконечко. Перед дитиною ставиться коробка таким чином, щоб круглий отвір знаходився справа від неї. Це пов'язано з тим, що переважна більшість дітей праворукі, а тому правильно виконують завдання, що створює

у неї емоційно позитивне ставлення до заняття. Далі в руку дитини дається спочатку кулька, яку вона опускає в отвір, а далі – кубик. Малюк може спробувати опустити кубик в круглий отвір. Потім, якщо дитина не зможе знайти потрібного ракурсу кубика при протягуванні у відповідний отвір, дорослий допомагає їй, беручи своєю рукою руку малюка і надаючи їй потрібне положення. Таким чином дорослий разом з дитиною проштовхує кубик в отвір квадратної форми.

На одному занятті дитина може виконати завдання двічі або тричі. При повторному виконанні завдання положення коробки змінюють таким чином, щоб круглий отвір знаходився цього разу зліва. Дитині при цьому пропонується спочатку кубик. Діти можуть виконувати завдання спочатку неправильно, тобто вони можуть проштовхувати кульку в квадратний отвір, а кубик – у круглий. Дорослий при цьому спокійно пояснює: «Це не те віконечко. Подивися, де інше, куди треба опустити іграшку». Тривалість гри-заняття 5–8 хв.

➤ **Складання двомісної (надалі – тримісної) мотрійки(або мотрійку Котигорошко).**

Розвиток зорового сприйняття, аналізу і синтезу, правильного оковиміру.

*Матеріал:* Мотрійки: велика двомісна і нероз'ємна маленька.

*Методика:* Дорослий показує дитині велику мотрійку, відмічаючи при цьому, що вона яскрава, ошатна, красива. Струшує: всередині щось гримить. Відкриває кришку і показує другу мотрійку, маленьку. Закриває велику мотрійку і ставить її поруч з маленькою.



Фіксує увагу дитини на їхній величині, узгоджуючи слова з жестом, – одна мотрійка маленька, ховається в долоні, а друга велика, її в долоні не сховаєш. Потім дорослий пропонує дитині показати маленьку мотрійку. Далі дорослий відкриває велику мотрійку, ставить в неї маленьку і пропонує дитині сховати мотрійку – зачинити її другою половинкою. Потім пропонує відкрити велику мотрійку і дістати маленьку. Якщо дитина не може відкрити кришку, дорослий допомагає їй. В кінці гри-заняття малюк збирає мотрійку, відводить її на місце для іграшок, при цьому промовляючи «топ-топ-топ».

Гра проводиться двічі-тричі, триває 5–8 хв. Якщо дитина віком 1 року і 5 місяців справляється із завданням і виявляє до нього інтерес, їй пропонується трьохмісна мотрійка.

➤ **Розкладання однорідних предметів різної величини на дві групи (далі – розкладання предметів, які різко відрізняються тільки за формою, або за кольором).** Формування (на основі зорового сприймання) вміння користуватися найпростішими прийомами тотожності і відмінності об'єктів.

*Матеріал:* дерев'яні кола і квадрати двох розмірів (по п'ять великих і по п'ять маленьких). Діаметр кіл: 3 см. і 4,5 см; сторони квадратів: 3 см. і 4,5 см.

*Методика:* Дорослий показує дітям п'ять великих і п'ять маленьких кіл, перемішаних довільно. І пояснює, що вони різні – одні великі, інші маленькі. Потім показує кола по чергово, спочатку маленьке коло і говорить, що є кола такі і ось такі, при цьому він вказує на велике коло. Спочатку педагог виконує дію сам, питаючи дитину, куди покласти таке (велике) коло і куди таке (маленьке) коло. Потім, прикладаючи маленьке коло одне до одного, говорить, що вони однакові. Далі дорослий пропонує дитині показати, куди покласти спочатку велике, а потім маленьке коло або навпаки.

Гра проводиться 5–7 хв. і може бути повторена на протязі місяця двічі.

➤ **Нанизування кілець, що змінюються за величиною.** Збагачення зорово-дотикового досвіду малюка. Заняття проводяться два-три рази з дітьми від 2 років і старше.

*Матеріал:* Конічна пірамідка з п'яти (шести) різнокольорових кілець.

*Методика:* Дорослий показує дитині пірамідку і говорить, що вона дуже красива. Пропонує зняти з пірамідки кільце. Потім дорослий фіксує увагу малюка на тому, що кола у пірамідки різні. Знімає перше коло, показує його дитині і пояснює, що воно зовсім маленьке. Потім знімає наступне коло, знову показує його дитині і пояснює, що воно більше і кладе його поруч з першим, справа від нього. Поступово демонструє кожне наступне коло, яке трохи більше попереднього, супроводжуючи показ словами: «Це кільце більше, ось яке воно». На столі всі кола розкладаються рівно, від великого до найменшого: «Ось велике коло, ось менше, а це ще менше, а це найменше коло». Закривши пірамідку ковпачком, дорослий пропонує дитині провести рукою вздовж її поверхні зверху вниз, щоб вона відчула – пірамідка донизу розширюється: всі кола на місці, пірамідка зібрана правильно.

Коли діти приступають до самостійних дій з пірамідкою, педагог підказує, як зняти верхівку, куди її покласти (справа, поруч з пірамідкою). Коли кільця знімаються, дорослий звертає увагу на їхню величину («Маленьке



коло треба покласти поруч з ковпачком») і показує місце, куди треба покласти кільце. Коли всі кола зняті, дорослий пропонує дитині подивитися, як багато кіл і як красиво вони вишикувалися: на початку лежить велике коло (вказує на коло відповідного розміру), потім – менше, ще менше і, на кінець, – найменше.

Далі дитина широко розкриває долоню і захоплює велике коло, а дорослий інтонаційно виразно підкреслює: «Ось яке велике». Дійшовши до найменшого кола, педагог пропонує дитині показати найменше коло, яке «ховається у долоні». Дітям старше 1 року і 6 місяців пропонуються складніші завдання: спочатку вони збирають пірамідку, вибираючи кола необхідного розміру з довільно перемішених кіл; на наступному етапі збирають пірамідки з перемішаних кіл будь-яких двох кольорів.

➤ **Розміщення вкладишів, близьких за формою у відповідних отворах.**

Надалі (за умови виконання цього завдання) дитині пропонується гра-завдання, якою передбачено розміщення різних за формою вкладишів у відповідних отворах. Розвиток умінь дитини зіставляти предмети за формою, здійснюючи вибір з декількох заданих форм.

*Матеріал:* Дошка з отворами, до якої додається набір з вкладишів (кола-овали або квадрати-прямокутники).

*Методика:* Дорослий показує дитині дошку з круглими й овальними отворами, звертає увагу дитини на те, що отвори різні. Потім, показуючи дітям спочатку круглий, потім овальний вкладиш, дорослий пояснює, що вони також різної форми. Обвівши рукою круглий вкладиш, говорить, що іграшка кругла – така. Далі підкреслює жестом форму овалу і говорить, що це інша іграшка – ось така. Потім дорослий вкладає вкладиші у відповідні отвори, пояснюючи дитині, що одними іграшками можна закрити одні вікна, а іншими – другі. Далі дає дитині овальний вкладиш, пропонує їй приміряти до отворів і закрити таке ж віконечко. Після цього дитині пропонується розмістити в отворі круглий вкладиш.



Старшим дітям можна запропонувати комплекти дощок і вкладишів квадратної і прямокутної форми.

Гра-заняття триває 8–10 хвилин і на занятті проводиться з дітьми один раз.

### Третій рік життя дитини

➤ *Розвиток просторових уявлень як уніфікованого засобу переробки інформації.* При переробці будь-якої інформації дитина вже в ранньому віці може використовувати (як різні) такі стратегії: симультанну і сукцесивну; хаотичну і цілісну; рефлексувати ситуацію в цілому або ігнорувати будь-який її фрагмент; мати чи не мати навички структурування матеріалу тощо. Проте в основі всіх цих стратегій лежать (як наскрізні) *просторові уявлення, у зв'язку з чим в системі корекційно-розвивальної роботи їх розвитку необхідно надавати першочергове значення.* Встановлено, що *рання діагностика і корекція недорозвитку просторових уявлень допомагають дитині суттєво еламініувати (призупинити) соціальну дезадаптацію і, як показує досвід, дозволяють будь-який вид дизонтогенезу (атиповий, асинхронний, патологічний) у тій чи іншій мірі наблизити до нормального протікання, полегшити входження дитини в соціальне середовище.*

Особливого значення ця робота набуває в період підготовки дитини до школи, *оскільки просторові уявлення є базисом, на якому надбудовується вся сукупність інтелектуальних навичок – письмо, рахунок, читання.* Однак і прагматична схема роботи з дітьми переддошкільного віку з відхиленнями в розвитку (наближена до запитів практики) повинна враховувати те, що просторові уявлення є складною багатofакторною структурою психіки і корекція вад оптико-просторової діяльності повинна здійснюватися якомога раніше. При цьому така робота має спиратися, в основному, на стратегію копіювання у відповідності до вікових та індивідуальних можливостей малюка.

Ця мета в залежності від віку дитини (починаючи приблизно біля трьох років) досягається за допомогою ряду відомих методик, викладених в класичній психологічній і нейропсихологічній літературі і спрямованих на формування умінь: *орієнтуватися у схемі квартири, кімнати, ділити за зразком запропоновані лінії, виконувати завдання на просторовий прaxis; формування: просторових і квазіпросторових уявлень (зовнішнього і тілесного простору, просторової схеми), квазіпросторових (логіко-граматичних) мовленнєвих конструкцій тощо.*

При формуванні в дітей стратегії копіювання важливо *розвивати її спрямованість.* При виконанні цих завдань в дітей найчастіше виникають труднощі, пов'язані з недостатністю *координатних уявлень про об'єкт.* Ці вади актуалізуються в *неправильному верхньо-нижньому і право-лівому розташуванні об'єкта і його деталей у просторі.* Однією з найбільш характерних причин при цьому є *реверсія* (зміна напрямку руху) при виконанні



таких завдань, як дзеркальне перевертання предметів: «Покажи, де ялиночка намальована правильно?»; в подальшому – при її копіюванні) чи під час звертання до образів пам'яті (в модифікованих пробах Хеда).

✓ *Розвиток уміння розташовувати в просторі запропоновану групу з 2–3 іграшок з відтворенням її просторової орієнтації.* Крім того, педагог може запропонувати дітям серію предметних малюнків (наприклад, яблуко і книгу; пірамідку, стрічку і м'ячик і т.п.) потім, звертаючись до дитини, каже: «Подивись уважно на ці малюнки і запам'ятай, що на них зображено». Дитина дивиться на малюнки 5–7 секунд. Далі педагог, забравши малюнки і помінявши їх місцями, каже: «А тепер візьми такі ж само малюнки предметів і виклади їх так само (у тій же послідовності)».

✓ *Формування просторових уявлень.* Відповідні завдання спрямовані на формування в дитини просторових понять, тобто вміння описувати розташування предметів у просторі, відштовхуючись від заданої точки відліку. При цьому використовуються закріплені у мовленні слова для позначення трьох вимірів: зверху-знизу (вище-нижче, над-під); ліворуч-праворуч (лівіше-правіше); перед-за (ближче-далі).

✓ *Формування часово-просторових уявлень.* Завдання, спрямовані на формування в дитини часових понять, тобто вміння описувати часово-просторову структуру світу, використовуючи мовленнєві конструкції (часові категорії), що виражають послідовність розгортання подій в часі, а саме: спочатку-потім-далі-накінець; вчора-сьогодні-завтра(раніше-пізніше); до-після.



Характерною вадою при виконанні цих завдань є, як зазначалося, *заміна положення:*

верх і низ, вертикальне і горизонтальне, праве і ліве зображення, які у просторі міняються місцями. При цьому важливо зазначити, що дитина не відчуває і не помічає цієї неправильності. Подібне виконання завдання є проявом саме не сформованості в дитини основних принципів організації простору. Такий дефіцит координатних уявлень в дітей переддошкільного віку є закономірним етапом онтогенезу, пов'язаний зі збереженням і довготривалим співіснуванням у незрілому мозку перцептивних, рухових і мнестичних енграм (тобто, слідів короткочасної і довготривалої пам'яті). Широкий спектр проєкційних помилок лише в окремих випадках свідчатиме про первинну мозкову недостатність і завжди проявлятиметься в єдиному симптомокомплексі з іншими порушеннями.

У цьому зв'язку педагогові необхідно враховувати те, який складний і тривалий шлях діти долають перш, ніж навчаться правильно виконувати даний комплекс завдань, а їхні уміння набудуть автоматизму. Поступово в процесі дозрівання міжпівкульової взаємодії, спеціалізації і встановлення стабільного вектора системи координат зазначені труднощі поступово зникають. Як результат, в дитини формується внутрішній просторово-часовий образ зовнішнього єдиного просторово-часового світу.

Таким чином, у процесі корекційно-розвивальної роботи необхідно враховувати, що просторові уявлення є однією з тих психічних функцій, яка в порівнянні з іншими функціями найбільш рано дебютує, але довготривало формується в онтогенезі. Саме тому з особливою гостротою постає питання про необхідність при організації корекційного навчання правильно оцінити одержані при обстеженні дітей результати. Це допоможе не помилитися при їхньому віднесенні або до групи порушень або до варіантів розвитку (типового чи з відхиленнями).

Отже, є можливим вважати, що значне підсилення синапсичної провідності між нейронами в дітей з особливостями в розвитку досягатиметься із застосуванням методик, спрямованих на оптимізацію і стабілізацію загального тону організму дитини, розширення її сенсомоторного потенціалу, сенсомоторної взаємодії, формування внутрішнього просторово-часового образу світу.

Разом з тим, ця мета може також досягатися за допомогою інших способів. Для цього в педагогічну практику роботи з дітьми передшкільного віку пропонується впровадження системи завдань, що так само, як і попередня група вправ, спрямовується на підсилення синапсичної прохідності. Застосування цих завдань може значною мірою забезпечити структурні зміни, що інтенсифікують контакт між двома нейронами й узгоджено з іншими нейронами кодують засвоєну інформацію. Змістом цих завдань, як зазначалося на початку підрозділу, передбачається: *повторний розгляд одного і того ж об'єкту зі зміною завдань; оволодіння поняттями на новому рівні, по спіралі, але обов'язково від симультанності до сукцесивності (тобто, окремі факти подаються з урахуванням цілого); використання загадок, жартів тощо для того, щоб у цьому випадку пам'ять пропускала в першу чергу інформацію, яка зацікавила дитину.*

➤ **Формування різних способів багаторазового пред'явлення одного і того ж завдання**

Способи багаторазового розгляду одного і того ж завдання як один із прийомів корекційно-розвивального навчання охоплюють знання дитиною не однієї якоїсь ситуації, а являють собою найбільш характерні моменти ряду

близьких ситуацій, що належать одному класу. Співставлення, співвіднесення змісту заданого завдання (або зорового образу, казки тощо) з тим чи іншим уже сформованим знанням дозволяє дитині, активізувавши синаптичні зв'язки між нейронами, образно кажучи, накинути своєрідну сітку пошуку інформації для розпізнання, розуміння і розв'язання запропонованого завдання (оповідання, дії, зорового образу тощо).

Наведемо приклади декількох відповідних завдань. Вказуючи на малюнок на дверях (вихователь з дітьми) і звертаючись до дитини, логопед ставить їй питання в такій послідовності: «Ось намальовані двері. Вони красиві. На дверях висить малюнок. Подивись, хто це намальований? Так, це дітки і вихователь. Якщо ти відкриєш ці двері, що ти побачиш, там – в кімнаті, за цими дверима. Скажи». Якщо дитина мовчить, їй допомагають: «Можливо, ти побачиш вулицю або річку? Ні? А що ти побачиш? Правильно, коли ми відкриємо двері, то побачимо кімнату. В кімнаті що може бути? (Вікна, стіни, підлога, стеля). Вздовж стіни, що може стояти? А ще що? (стіл і стілець для вихователя). А що ще можемо побачити в кімнаті?» тощо.



За аналогічною методикою (за типом малюнку на дверях: лікар, спортсмен, столовий набір) проводиться робота по створенню інших значень поняття «Кімната»: «А тепер подумай і скажи, що ми можемо побачити, якщо увійдемо в їдальню? Які предмети можуть бути на стіні? Що є посередині такої кімнати? На стелі?» тощо.

*Примітка:* З метою наступного контролю правильності відповіді чи надання допомоги у випадках, коли дитина відчуває значні труднощі при відповіді, педагог використовує відповідний сюжетний малюнок.

Далі педагог, звертаючись до дітей, каже: «А на цьому малюнку намальовані двері до іншої кімнати. У цій кімнаті святкують день народження дівчинки Катрусі. Якщо ми відкриємо двері до цієї кімнати, то що побачимо?» Для забезпечення переносу сформованого способу дії на виконання інших завдань можна використати різноманітні вправи. Так, за характером малюнку на обкладинці створюються різні види поняття «Казка» («Казка про Колобка», «Казка про Ріпку», «Казка про Рукавичку», тощо).

▪ *Сприйняття окремих частин з урахуванням цілого* (іншими словами формування симультанного аналізу і синтезу як універсальних операційних одиниць). При пред'явленні завдань такого типу важливо враховувати положення нейропсихології про те, що і в зовнішній, і у внутрішній діяльності існує два механізми діяльності – сукцесивний (послідовний) та симультанний

(одночасний). Їхній інтенсивний розвиток забезпечує *ранню одночасну підготовку* дітей до формування основних інтелектуальних навичок (читання, письма, лічби). Зокрема, формування групи симультанних операцій готує дітей до правильного складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності. Внаслідок цього в дитини починає формуватися здатність створювати внутрішній задум висловлювання чи обчислення, вміння будувати схеми висловлювання й обчислення, визначати послідовність звуків, їхню серійність. Таким чином, ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої та лічильної діяльності. Отже, поняття цілого – це фактор, який надає сильного детермінуючого впливу на характер його частин. Тому важливо в дітей вже в ранньому віці створювати хоча б приблизне уявлення про цілісну структуру. Наведемо приклади відповідних завдань.

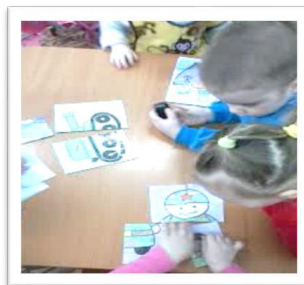
▪ *Об'єднання послідовних сенсорно-перцептивних елементів в одну одиницю*

Гра «Де чия клітинка?». На початковому етапі застосування гри матрицю клітин можуть складати лише два рядки клітинок. За умови правильного виконання дітьми цього завдання кількість клітин поступово збільшується. За допомогою системи координат, проведених вздовж ліній рядами клітин діти послідовно знаходять «клітинку», де зустрінуться двоє зайців; потім – двоє рибок; далі – папуга і метелик тощо. Тобто, в дитини відбувається перехід від розгорнутого розглядання матриці клітинок, що базується на багатьох рухах очей, до сприйняття двох значимих клітинок відразу і, як результат цього, – знаходження місця їхнього перетину.

- *Формування вміння сприймати предмет як ціле, а потім виділяти закономірні зміни його елементів та називати їх доступними мовленнєвими засобами.*

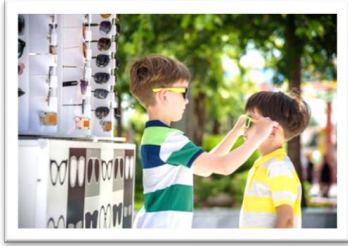
При виконанні дітьми таких завдань предмет спочатку сприймається ними як ціле, а після цього виділені елементи включаються в цілісний образ і знаходиться частина зображення, якої не вистачало. Як матеріал можуть використовуватися: *розрізні картинки з двох (можливо, з трьох) частин; фігури, які на малюнку організовані, наприклад, за спрощеним типом прогресивних матриць Равена: одна частинка зображення і дві частинки як варіанти, з яких малюк спробує вибрати ту, якої не вистачає.*

У випадку, коли діти повинні відшукати потрібну частину зображення серед двох запропонованих варіантів, у них формується вміння диференціювати



елементи та виявляти зв'язки між елементами цілого, а також доповнювати потрібною частиною задану структуру через порівняння її зі зразком.

Разом з тим, для формування вміння сприймати об'єкти як ціле важливо дитину вже в ранньому віці вчити встановлювати, який з двох предметів є більший, а який – найбільший (серед трьох предметів).



▪ *Встановлення того, хто кого годує:* мама чи син (хто малював: мама чи тато?). Педагог кладе перед дитиною два малюнки, на яких зображено маму і сина. Далі дорослий

говорить: «Подивися, на цьому малюнку – мама. А на цьому малюнку – синок. Покажи, хто кого годує.»

▪ *Встановлення відношень.* Педагог говорить: «На цьому малюнку зображено двох хлопчиків: цього хлопчика звати Лесиком, а цього – Петриком. Вони однакового зросту? Правильно, вони неоднакового зросту. Лесик вищий (більший) за Петрика. Подивись і покажи, де на малюнку Петрик?»

▪ *Формування уявлень про різні якості двох схожих предметів (наприклад, грибів, дерев тощо).* Звертаючись до дитини, педагог говорить: «Поглянь на малюнок і покажи, де на ньому намальовані гриби? А де – дерева? А тепер подивись на ці два грибки і скажи, вони однакові чи ні? Капельюшки цих грибків (листя цих дерев) однакові чи ні?» тощо.

▪ *Засвоєння інформації з використанням загадок, жартів тощо.* У цю серію включаються завдання які сприяють розвитку в дітей кмітливості. В ході їх виконання в них формується вміння породжувати гіпотези щодо розв'язання проблеми, а в момент інсайту (за принципом «ключ-замок») відшукана ідея виконання супроводжується емоційними переживаннями. Разом з тим, за допомогою цих завдань в дитини стимулюється вміння (пам'ять) пропускати в першу чергу інформацію, яка її зацікавила.

До цієї ж серії можуть входити завдання, спрямовані на:

▪ *Порівняння двох предметів по пам'яті.* Для цього актуалізується (підбирається) пара уявлень, одержаних дитиною від природи, вулиці, занять тощо. Для того, щоб зосередити увагу дитини на цій задачі, їй спочатку пропонується згадати задані пари предметів окремо, а потім їх порівняти («Ти бачив муху? А метелика бачив? Схожі (однакові) вони чи ні? Чим вони схожі?») тощо.

▪ *Порівняння двох облич з естетичної точки зору.* Дитині показують малюнок, на якому зображені двоє жіночих (дитячих) облич і запитують: «Хто красивіший, покажи».

▪ *Пригадування і називання предметів, схожих за формою.* Для цього перед дитиною викладають малюнок яблука і пропонують серед двох малюнків (ялинки і м'яча) показати предмет, схожий за своєю формою на яблуко. Надалі кількість предметів може бути збільшена.



**Узагальнюючи, зазначимо,** що рання допомога дітям переддошкільного віку з особливостями мовленнєвого розвитку, яка здійснюється за допомогою спеціальних комплексів ігор, забезпечує:

- підсилення енергетичного потенціалу організму дитини,
- формування в неї різних способів доступного ознайомлення (сприймання, усвідомлення, розуміння) з одним і тим же предметом;
- започаткування формування способу сприйняття, коли окремі факти від початку подаються з урахуванням цілого (від симультанності до sukcesивності).

Впровадження зазначеного підходу забезпечить підсилення синапсичних зв'язків між нейронами, яке, своєю чергою, значною мірою сприятиме: формуванню в малюка елементарного вміння координувати інформацію, зібрану з різних джерел, – економії його пам'яті, – збереженню процесу сприйняття, – корекції розвитку розуміння мовлення, – корекції розвитку експресивного мовлення, – формуванню позитивних мотивів ігрової і мовленнєвої діяльності.

#### *Завдання і запитання до Розділу 4:*

1. У чому полягає сутність і значення комплексного надання корекційно-розвиткової допомоги дітям раннього віку?
2. Розкрийте особливості організації і етапів корекції і запобігання виникнення порушень мовлення у дітей переддошкільного віку.
3. Які корекційно-превентивні заходи необхідно здійснити на початкових етапах становлення артикуляційного праксису дитини в неонатальний період життя?
4. Схарактеризуйте ігрові засоби корекції порушень домовленнєвого розвитку дитини.
5. Як своєчасно подолати порушення мовленнєвого розвитку дитини раннього віку?

6. Коротко схарактеризуйте систему диференційованих ігрових засобів для стимуляції енергетичних можливостей організму дитини раннього віку з порушеннями мовлення.
7. Схарактеризуйте особливості формування базових аналізаторних функцій в процесі проведення предметно-маніпулятивних ігор з дітьми раннього віку.
8. Схарактеризуйте особливості змісту корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій дитини першого року життя засобами предметно-маніпулятивної гри.
9. Розкрийте особливості змісту корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій дитини третього року життя засобами предметно-маніпулятивної гри і гри з елементами сюжету.

#### Література:

1. Кордунова Н. О. К 66 Психологія абілітації та паліативна психологія: методичні рекомендації до індивідуальних завдань / Наталія Олександрівна Кордунова. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. – 40 с.
2. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 2006
3. Проблеми грудного вигодовування. <https://life.pravda.com.ua/health/2020/08/3/241841/>
4. Рання логопедична корекція: навч.-метод. посіб./ МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти; уклад. Л. А. Черніченко. – Умань: Візаві, 2020. – 150 с.
5. Мовленнєвий розвиток: етапи і рекомендації <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/5909/>
6. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. – К.: 2012. – 324с.
7. Формування артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку [https://www.researchgate.net/publication/337498188\\_formuvanna\\_artikulacijnogo\\_praksisu\\_u\\_ditej\\_doskilnogo\\_viku\\_z\\_poruseniami\\_zoru\\_ta\\_movlenna](https://www.researchgate.net/publication/337498188_formuvanna_artikulacijnogo_praksisu_u_ditej_doskilnogo_viku_z_poruseniami_zoru_ta_movlenna)

### **РОЗДІЛ 5 Корекція порушень мовлення дітей раннього віку на основі розвитку структурних складових її самосвідомості засобами предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету**

*У Розділі 5 висвітлено зміст і методику використання комплексу предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету, спрямованого на корекцію розвитку структурних складових самосвідомості дітей раннього віку.*

#### **ПІДРОЗДІЛ 5.1. Формування в дитини здатності відчувати власне тіло, елементарно орієнтуватися у складових схеми тіла з поступовою їх вербалізацією**



За допомогою спостереження дорослий може бачити, як в дитини, яка нормально розвивається, приблизно з шести місяців відбувається становлення і розвиток відчуття тіла або іншими словами – примітивне відчуття себе. За її поведінкою стає помітно, що діапазон



її вражень про тіло розширюється: дитина вже впізнає свої ступні і може легко знайти великий палець руки. Разом з тим, у випадках атипового розвитку формуванню в дитини відчуття свого тіла необхідно надавати спеціального значення. Для цього використовуємо спеціальні ігрові прийоми.

➤ **Формування схеми тіла з поступовою вербалізацією уявлень дитини про власне тіло** (просторові уявлення про власне тіло, уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла).

З відчуттів, які поступають від окремих частин тіла в стані збудження або при необхідності, дитина починає збирати незрілу, але, тим не менш, надійну *схему тіла*. У цей фон задоволення надзвичайно важливий внесок повинна вносити мати, її якісна *емоційна взаємодія* з дитиною. З цією метою дорослий (особливо мати) при лагідних взаємодіях (погладженнях, посмішках, поцілунках, розгляданням пальчиків руки, ноги, допомагаючи дитині підніматися на ліктях, перевертатися зі спини на бік, підтягуватися на руках тощо) забезпечує активній дитині відчуття безпеки. У подальшому це стає фундаментом, на якому дитина вибудовує почуття любові до себе і впевненість в собі.

Особливість взаємодій малюка з матір'ю в ранньому дитинстві відбиватиметься пізніше як на становленні їхніх взаємостосунків, так і на становленні в дитини розуміння себе, формування самооцінки (хорошої, потрібної, найулюбленішої). Враховуючи те, що в цей період життя дитина багато часу перебуває саме на руках у матері, потрібно цілеспрямовано використовувати цей факт і всіляко стимулювати дитину *координувати роботу очей і дії рук*, фіксувати погляд, стежити очима за предметом, що рухається, намагатися схопити його руками.

➤ **Розвиток уміння орієнтуватися в схемі тіла.**

*Починаючи з двох місяців* життя дитини, дорослий повинен всіляко підтримувати в неї бажання *розглядати свої руки, ссати свої кулачки*, обмацувати живіт тощо, супроводжуючи її дії лагідним називанням частин тіла. У подальшому необхідно підтримувати бажання дитини знайомитися з нижніми кінцівками, активно тягнути до рота великий палець ноги, досліджувати за допомогою рук свою голову, вуха. При цьому необхідно спонукати дитину до *використання широкого діапазону доступних їй емоцій*: радіти, широко розкриваючи рота, привертати увагу до себе, стукаючи ручками і ніжками, загравати, демонструвати, яка вона хороша, усміхатися спочатку беззвучно, а потім сміятися вголос, використовувати різноманітні

способи емоційної комунікації і передачі інформації, кликати батьків за допомогою звукових сигналів різної інтенсивності і сили, прислухаючись до їхнього звучання.

З дитиною, починаючи з семи місяців, необхідно вправлятися в іграх, які



*сприяють розвитку її вміння орієнтуватися у власному тілі: «Де наші ручки, волосячко, а де ніжки, очі, носик? Давай погладимо Петрика по голівці. А тепер ти погладь Петрика по голівці» тощо. З цією ж метою дорослий може застосувати гру «Де носик Петрика?». Закривши свій ніс долонею, запитуємо малюка: «А де мамин носик? А*

тепер сховай свій носик (рот, очі, вуха)» тощо. Одягаючи дитині рукавички чи шкарпетки, дорослому необхідно промовляти: «А де наші пальчики? Куди вони сховалися? Ой, вони в рукавичку сховалися!». Можна прочитати вірш: «Катя рукавичку наділа. Ой, куди вона пальчики діла? Нема пальчиків, зникли. Катя рукавичку зняла. Гляньте, пальчики знайшла! Здрастуй, пальчик! Як живеш?».

У цей же час мати чи хтось з близьких дитині людей починає *формувати її увагу до обличчя членів сім'ї: «Де в бабусі ротик, носик? Покажи».* Після цього, як правило, дитина починає торкатися різних частин обличчя дорослого, роздивлятися його вираз, адекватно на нього реагувати. У цей же час за допомогою дорослого дитина починає *освоювати танцювальні рухи* для ручок, ніжок, тулуба: пружинку, бокові переступання, повороти кистей рук, обертання. Виконуючи ці рухи, дитина радіє відчуттю вправності власного тіла.

В 9–12 місяців життя в дитини необхідно підтримувати і надалі *розвивати бажання обстежувати поглядом* обличчя, зовнішній вигляд, одяг членів родини, показувати на їхні очі, ніс, вуха, волосся. Як результат дитина починає *експериментувати з частинами їхнього обличчя, тіла, одягу* (обстежує волосся, гладить його, б'є по щоках, щипає, розтягує ніс і вуха, стукає по кінцівках дорослого ногами і руками). У цей же час дорослий може запропонувати дитині показати, де у ляльки очі, ротик, волосся.

В 13–16 місяців, якщо дитина спроможна самостійно ходити, то необхідно всіляко заохочувати її до того, щоб вона самостійно пила з чашки, ставила кубик на кубик тощо.

В 17–20 місяців дорослий починає заохочувати малюка до називання частин тіла. Показуючи на свою руку (ногу, волосся тощо, а потім – на частини тіла дитини), говорить: «Що це таке? Як називається? А у тебе, що

це? Скажи.». Подібну заохочувальну стратегію дій можна застосовувати до всіх частин тіла.

З цією ж метою дитині можна запропонувати великий малюнок із зображенням людини. Вказуючи на частини її тіла, дорослий спочатку говорить: «Це у дяді рука, а це волосся» тощо. Далі, вказуючи на ту чи іншу частину тіла питає: «Що це? Скажи».

*Наприкінці третього року життя* дитини дорослий пропонує їй предмети: «Це – гребінець (шапочка, зубна щітка, окуляри, шкарпетки, рукавички тощо). Звертаючись до дитини, дорослий каже: «Це – гребінець. Ним розчісуємо волосся. Покажи, що ним потрібно робити? А це – шкарпетки. Їх надягають на ніжки, щоб було тепло. Покажи, як ти одягаєш шкарпетки» тощо. Далі дорослий пропонує: «Скажи, що треба зробити з шапочкою? Куди її треба надіти?» тощо.

Водночас зазначимо, що, доглядаючи за дитиною і граючи з нею у відповідні ігри, необхідно допомагати їй відкривати саму себе – своє тіло, голову, обличчя з тим, щоб у неї *першими закарбувалися враження від частин власного тіла, а не від предметів одягу*. Формуванню уявлень про частини тіла сприяють спеціально підібрані ігри. Як приклад, наведемо опис гри «Зайчик сірий умивається». Дитина уважно слухає дорослого і разом з ним супроводжує текст віршика відповідними рухами: «Зайчик сірий умивається, мабуть, в гості він збирається. Вимив носик, вимив ротик, вимив вухо. Витер сухо».

Отже, протягом раннього дитинства немовлята починають усвідомлювати ті відчуття, що надходять від м'язів, сухожилів, зв'язок, внутрішніх органів тощо. *Повторення цих відчуттів утворюють тілесну самість дитини. В результаті немовлята починають відрізняти себе від інших об'єктів. Тілесна самість, сформована у переддошкільному віці, залишається протягом всього життя опорою для самоусвідомлення дитини.*

➤ **Розширення меж простору «Я» дитини і вміння позначати його в мовленні.** Формування відчуття приналежності їй не тільки власного тіла, а також об'єктів оточуючого середовища, започаткування розвитку відчуття власності.

Розвиток в дитини відчуття приналежності їй не тільки її фізичного тіла, але й значимих елементів зовнішнього світу, включаючи людей, доцільно розпочинати у *другій половині другого року* життя дитини. Разом з тим, вже *трьохмісячна дитина* з особливостями в фізичному розвитку спроможна *розрізняти «своїх» і «чужих»*, виявляючи щодо останніх обережність і настороженість. При цьому дорослий в ігровій формі має стимулювати

здатність немовляти впізнавати «своїх», називаючи їхні імена, характеризуючи їх як добрих, люблячих тощо. У ході такого спілкування з дитиною важливо підтримувати всі засоби вокалізації, які вона використовує для спілкування: жести, кашель, міміку, усмішку. Біля дев'яти місяців дитина спроможна чітко диференціювати «своїх» і «чужих», бурхливо виявляє своє небажання спілкуватися з чужими та неприємними їй людьми, використовуючи при цьому жестове мовлення, слова-жести, перші слова. Проте вже з десяти місяців у малюка необхідно формувати уявлення про те, що чужі люди можуть бути цікавими, як з ними поводитися, хто з них вимогливий, хто веселий тощо.



➤ **Формування в дитини відчуття власності.** У соціальній взаємодії дітей проявляються такі ознаки самосвідомості, як почуття власності. З метою формування цієї властивості дорослому важливо створювати такі ігрові ситуації, коли, наприклад, двоє дітей граються в різних кінцях кімнати у присутності своїх матерів чи інших дорослих. Протягом перших 10–15 хвилин дітям надається можливість, граючись, кілька разів підходити і роздивлятися іграшки один одного. Надалі дорослий звертає увагу одного з малюків на іграшку іншого і говорить: «О, який гарний кубик в Коля! А в тебе, Михасику, чому немає такої іграшки?».



Як правило, така репліка спонукає до того, що дитина підходить до іншої і відбирає в неї іграшку. Якщо Коля ніяк на це не реагує, то педагог говорить їй: «А де твій кубик? Чому він у Михасика?». Зазвичай, після такого спонукання дитина підходить до Михасика, забирає свою іграшку і відносить до себе, до своїх іграшок. Надалі дитина в ситуації, коли в неї спробує хтось узяти її іграшку, відстоюючи її,

буде міцно тримати.

Ймовірно, що втрата іграшки породить в дитини думку про те, що іграшка належать їй. Чинячи опір, дитина *стверджується в почутті власності, в знаннях про те, що щось, з чим вона діє, може належати їй.* Важливо при цьому формувати в дитини також розуміння того, що в неї є своє місце за столом, свій куточок для гри, свої ліжечко, чашка, одяг тощо, а, отже, сприяти розвитку її самосвідомості, уявлення дитини про себе як володаря певних речей, тобто розвивати в дитини почуття власності. *Це не прояв жадібності, себелюбства, як іноді інтерпретують таку поведінку малюка*

дорослі, а зростання його знань про себе. Тому слід виховувати і поважати право дитини на власність.

Одночасно необхідно навчати дитину рахуватися з аналогічними правами інших людей. З цією метою можна використати гру, завданням якої є *сформувати в малюка вміння відмовляти в чомусь однолітку*, не ображаючи при цьому прохача. Дитина і дорослий сідають навпроти один одного. Дитина тримає в руках іграшку. Дорослий, звертаючись до дитини, говорить: «Я зараз буду в тебе просити віддати мені твою машинку, а ти не віддавай її мені. Але не ховай її, не ображай мене, не кричи: не дам, ні. Ти зрозумів? Тоді почнемо гратися. Яка гарна машинка, дай мені її, будь ласка». Якщо дитина мовчить, дорослий, звертаючись до неї, допомагає набором певних фраз: «Скажи, я дам тобі іншу машинку. Хочеш я дам тобі кораблик?» тощо.

Протягом *другого-третього року життя* діти навчаються *осягати значення слова «мій»*. Разом з тим, у них спостерігаються прояви ревності: «Моя мама, моя сестра, мій дім, моя собака» тощо, які, однак, повинні розглядатися як складові частини «Я» малюка. Отже, дорослому варто пам'ятати, що трирічна дитина з не тяжкими вадами розвитку здатна добре орієнтуватися в «своєму» й «чужому», розуміти різницю між ними, вміти ділитися з іншими. Водночас засвоює, що «чужі» речі їй не належать, ними можна користуватися певний час, а «свої» речі повертаються їй.

## **ПІДРОЗДІЛ 5.2. Формування в дитини почуття самоідентичності, знань про своє ім'я, вікові і статеві відмінності та позначати їх доступними мовленнєвими засобами**

Формування самоідентичності може здійснюватися за допомогою спеціально підібраних ігрових завдань. При цьому особливо важливим є формування почуття цілісності і безперервності «Я», пов'язане з ім'ям дитини. У власному імені дитини в концентрованому вигляді вміщені всі її уявлення про саму себе. І хоча дитина раннього віку не має скільки-небудь цілісного уявлення про власну особистість, однак *біля дев'яти місяців* дитина вже пам'ятає власне ім'я і повертає голову до того, хто її кличе. Ставлення дитини до власного імені – це проекція її ставлення до себе самої. У власному імені дитини в концентрованому вигляді вміщені всі її уявлення про саму себе.

➤ **Формування в дитини відчуття цілісності «Я», пов'язане з його ім'ям.** Для формування в дитини почуття цілісності її Я позитивне значення має *гра перед дзеркалом*. Особливо це є важливим у випадках, коли діти в результаті різних порушень втрачають зв'язок зі своїм тілом, а, значить, і з частиною своєї особистості. Для встановлення контакту дитини зі своїм тілом, зі своїми емоціями існує безліч вправ, в тому числі, як

значалося, гра із дзеркалом. За допомогою дзеркала із застосуванням вправ на розвиток емоційної сфери дитина *півтора-двох років* навчатється усвідомлювати свої емоції, їх тілесний вираз. З цією метою пропонується повісити недалеко від дитячого столика дзеркало і час від часу, перевдягаючи перед ним дитину, грати з нею в гру «Подивися в дзеркало». Коли дитина



почне реагувати на дзеркало і на своє відображення в ньому, тоді дорослий, показуючи на її відображення в дзеркалі, називає її ім'я: «Подивися, хто там? Це – Оксанка. Де Оксанка? Покажи». При цьому, якщо хтось з дітей може навіть не подивитися на своє відбиття в дзеркалі і прагне зайнятися чимось іншим, проте рано чи пізно малюк почне виявляти інтерес до свого

відображення: спочатку дивуватиметься, потім захоплюватиметься, а в міру того, як ставатиме старшим, гра із дзеркалом приносить йому все більше задоволення. І на питання: «Покажи, де Оксанка?» малюк вкаже пальчиком на своє відображення в дзеркалі.

Важливим при цьому є також формування в дитини самоідентичності в ігровій ситуації перед дзеркалом. З цією метою в неї *приблизно біля року* можна формувати поведінку дуже важливу для самовпізнання. Для цього на голову дитині спочатку надівають марлеву пов'язку, під якою над вухом поміщають невелику грудку вати (так, ніби в малюка болить вухо). Пов'язка сильно спотворює зовнішній вигляд дитини, але малюк, як правило, швидко зникає до неї, і вона йому анітрохи не заважає й не турбує його. Коли ж дитину піднести до дзеркала, на її обличчі з'явиться подив, ніби вона побачила зовсім не те, що очікувала, а потім безпомилково точним рухом вона повинна зняти з голови пов'язку.

Інша картина спостерігається, коли дорослі мало цікавляться малюком, зрідка граються і розмовляють з ним, тільки інколи беруть на руки. Як наслідок, дивлячись на себе в дзеркало, такий малюк зняковіло опускає очі, відвертається, він ніби не знає, чие там відображення. Іноді власне відображення викликає навіть негативні емоції: настороженість, тривогу, страх.

*Трирічна маля* цікавиться всім, пов'язаним з ним, наприклад, з інтересом реагує на свою тінь, увагу до якої спочатку привертає дорослий: «Ось Оксанка йде по доріжці. На Оксанці вдягнута гарна спідничка, на голові бантик. А по землі за Оксанкою хто це йде? У спідничці, з бантиком на голові? Оксанка? Так, це Оксанка-хмаринка. Так, хто це по землі за Оксанкою йде? Також Оксанка?» тощо.

Водночас необхідно враховувати те, що в цей період дитина починає інтенсивно використовувати займенник «Я», що забезпечує подальше формування в неї почуття цілісності і безперервності власного «Я». Допомагаючи в цьому, дорослий садовить її навпроти себе і говорить: «Послухай, я – Надійка. А тебе звати Юля. То як тебе звати?» тощо.

➤ **Формування інтересу до людей, які мають таке ж ім'я, як в дитини.** Ідентифікація з власним ім'ям виражається в дитини в особливому її *інтересі до людей, які носять таке ж ім'я*. Тому дорослим обов'язково необхідно враховувати і використовувати цю обставину при зустрічі малюка з дитиною-тезкою. У цьому випадку дорослий, звертаючись до дитини, говорить: «Послухай. Цю дівчинку звати Оксанка. А тебе, як звати? Також Оксанка? Ось як! Цю дівчинку звати так само, як і тебе. Оксанка. Скажи, як звати тебе? А дівчинку, як звати? А як звати тебе і цю дівчинку?».

Впровадження в корекційно-розвивальний процес спеціально підібраних ігор сприятиме тому, що вже в першому півріччі третього року життя дитина буде здатна добре засвоїти своє ім'я та ідентифікувати себе з ним.

➤ **Формування в дитини вміння впізнавати себе на фотографіях.** Протягом *другого і третього року життя* дитини дорослим необхідно



забезпечити інтенсивний розвиток в неї *впізнавати себе й близьких дорослих на фотографіях*. Малюкові неодноразово показувати на фотографіях зображення мами, тата, бабусі, знайомих дорослих, інших дітей, а потім пропонувати: «Покажи, де мама, де

дідусь, а де Катруся?». При цьому необхідно, враховуючи, що особливо цікаво для дитини впізнавати себе на фотографіях, де вона зображена в молодшому віці, порівнювати її з собою в даний момент, помічати зміни в її зовнішньому вигляді тощо. Той факт, що дитина починає легко впізнавати себе на фотографіях, яскраво свідчитиме про формування в неї самоусвідомлення. Крім того, необхідно створювати умови для того, щоб малюк почав систематично використовувати дзеркало для гри зі своїм відображенням, під час якої вона б розглядала частини одягу, які видно тільки в дзеркалі: малюнок на сукні, шапочку або хустинку на голові тощо.



### ➤ **Формування статевої ідентичності.**

З цією метою, пропонуючи хлопчикам і дівчаткам різні іграшки, сюжетні ігри відповідно до статево-рольової приналежності і заохочуючи поведінку, що відповідає статі, створюються умови для формування в неї статевої ідентичності. Для цього дорослим необхідно частіше хвалити дівчаток, коли ті вибирають ляльки, допомагають в домашній роботі (прибирання, приготування обіду тощо). Схвалювати дії хлопчиків, що граються з машинками, маніпулюють різними предметами, що виявляють і потребують фізичної активності. При цьому необхідно підкреслювати різницю між поведінкою хлопчиків і дівчаток: «Яка Таня гарна дівчинка, яка старанна, акуратна, як гарно допомагає мамі. Який сильний хлопчик Миколка, він допоміг мамі нести важку сумку».

*Від півтора до трьох років* у дітей формується первинна статева ідентичність. У цей період важливо навчити дитину правильно відносити себе до тієї чи іншої статі, хоча розуміння дітьми статевих відмінностей залишається ще обмеженим. Наприклад, трирічний хлопчик засмучує своїх батьків тим, що збирається, коли виросте, стати мамою. Інша дитина виявляє занепокоєння, побачивши матір у маскарадному чоловічому костюмі. Постійність статі – це розуміння дітьми того, що стать не змінюється з часом, при зміні одягу, роду занять або інших зовнішніх ознак. Однак в ранньому віці діти не усвідомлюють ще сталості статі. Маленькі діти часто вважають, що лялька з жіночою фігурою стає хлопчиком, якщо на неї надіти штанці, і навпаки, хлопчик, одягнений в сукню, стає дівчинкою.

Проте при цьому необхідно враховувати те, що анатомічна будова тіла не визначає справжню стать дитини, хоча з цією метою можна використати *спеціальні ляльки-пупси*, в яких враховані анатомічні особливості будови тіл дівчинки і хлопчика. Повністю сформоване розуміння своєї ролі і статевої приналежності в дитини формується *біля п'яти років*. Однак вже, *починаючи з*



*двох років*, дорослим необхідно бути уважними до таких проявів поведінки, коли син грає в дочки-матері, любить ляльки і віддає перевагу грі з дівчатками. Проте це хвилювання може бути безпідставним, а свідчити лише про те, що малюк виросте хорошим сім'янином і буде вміло налагоджувати стосунки з протилежною

статтю. Тривогу ж може викликати швидше відсутність у дитини «чоловічих ігор», а також те, що малюк завжди в іграх вибирає роль мами, а не тата.

У цьому зв'язку корисною є гра, змістом якої передбачено розрізнення дитиною людей, зображених на фотографіях чи малюнках, за такими ознаками, як: одяг («Ось бачиш, на малюнку дівчинка, вона носить спіднички, намисто, дівчатка люблять гратися в ляльки; хлопчики – в штанцях-шароварах, в руках тримають булаву, вони сильні, сміливі» тощо), зачіски (тільки дівчаткам на голівці пов'язують бантики, одягають віночки, намисто, фартушок тощо). Як результат, *в кінці другого року життя* діти повинні правильно вживати слова, що характеризують їхню статеву приналежність.

До трьох років діти не тільки правильно розрізняють стать оточуючих людей, але й досить добре знають, що, залежно від статі, до людини *висувають різні вимоги*: дівчатка зазвичай граються в ляльки і одягаються як жінки, а хлопчики грають в машинки, кубики або іграшкову зброю.

Таким чином, третій аспект розгортання *проуріуму*<sup>74</sup> *самоідентичності* найбільш очевидний тоді, коли за допомогою мовлення дитина усвідомлює сама себе як постійно важливу особу певної статі.

### **ПІДРОЗДІЛ 5.3. Формування в дитини почуття самоповаги і ціннісного ставлення до себе та здатності позначати їх зрозумілими для неї мовленнєвими засобами.**

На сьогодні педагоги відчують значні труднощі у виборі ефективних стратегій, які допомагали б їм знайомити дітей зі знаннями про себе і сприяли б розвитку в них ціннісного самоставлення. З цього приводу, поперше, треба враховувати виділені в психолого-педагогічних джерелах *характерні ознаки достатньої і низької самоповаги*. Самоповага пов'язується з самостійністю дитини, кмітливістю, ретельністю, готовністю самовиразитися в різних справах, вимогливістю в оцінках власного продукту. Про *недостатній рівень сформованості самоповаги* свідчить: прагнення дитини уникати провідних ролей у грі, гіпертрофована потреба в схваленні, прояви самовпевненості, підвищеної тривожності, образливості, невпевненості в собі. Дитина, гостро реагуючи на все, що стосується її оцінки дорослим – критику, глузування тощо, починає віддавати перевагу самотності. Водночас в роботі з малюнками дорослому слід також враховувати те, що ті діти, які себе



<sup>74</sup> Проуріум – термін Г.Олпорта. Нагадаємо, що він позначає повний діапазон сформованих функцій, включаючи різні елементи індивідуальності: від почуття тілесного Я, яке формується в дитинстві, до почуття Я, як когнітивної людини.

поважають, зростають більш пристосованими до життя, легше переживають важкі хвилини, вірять в себе і в свій успіх.

➤ **Формування в дитини адекватного ціннісного ставлення до себе.**

*На першому році життя* моменти самоусвідомлення відбуваються в дитини через елементарне самовідчуття: радості від рухів, приємного дотику, зміни тіла в просторі; згодом – захоплення від спілкування з дорослим та від ігор.

Для того, щоб сформувати в дитини самоповагу, перш за все, необхідно сприймати малюка серйозно, поважати його почуття, зважати на його бажання і правильно трактувати ці бажання. *Основна вимога* при цьому: не порівнювати його з іншими. Це стосується в рівній мірі як негативних порівнянь («Твій братик це робить краще за тебе»), так і позитивних («Твій малюнок найкрасивіший»). Діти, яких постійно і багато хвалять, зазнають труднощі, намагаючись відповідати образу, що, ідеалізуючи, створюється батьками. Похвала важлива, але і тут треба уникати порівнянь, виключенням є порівняння дитини з нею самою, коли є поліпшення в чомусь («Сьогодні в тебе це вийшло краще, ніж учора»).

Якомога частіше необхідно спонукати малюка ставити перед собою цілі, дивитися, чого він досяг, за який період часу і відмічати його заслуги, хвалити за зусилля: «Нічого, пізніше ми це зробимо! Ти старався, ти – молодець. Давай відпочинемо і спробуємо ще раз». Під час занять з боязким і невпевненим малюком треба бути дуже стриманим і терплячим. Корисно вказувати на успішне проходження проміжних етапів. Тобто, *за проявленим зусиллям дитини повинні йти емоційне підкріплення.*

Якщо необхідно вказати малюкові на його помилку, робити це треба з повагою. Ефективним прийомом є *залучення дитини до справ дорослих*, висловлені ними прохання про допомогу, звертання за порадою до неї. Доручаючи маленькому «помічникові» роботу по квартирі, дорослий сприятиме тому, що дитина відчуватиме себе корисною і впевненою в своїх здібностях. При цьому треба враховувати відомий факт про те, що *чим меншою є дитина*, тим значно більше, допомагаючи дорослому, вона *потребує до себе поваги*. Важливо також створити для дитини максимальні умови для успішного виконання певного виду діяльності: стільчик у ванні для миття рук, підставка під ноги в туалеті, зручні вішалки для рушників, ящики для іграшок, одяг і взуття, які легко знімати й одягати. Усі ці дрібниці *допоможуть сформувати в дитини почуття самоповаги, впевненість, що вона може «усе» зробити самостійно* («Я – сам»). Наприклад, перелити воду з пляшки з широкою шийкою у вузьку (краще робити це під час купання);

зібрати мозаїку або сортувати деталі мозаїки за кольором; ловити рибок на вудку з магнітом тощо. Можна застосувати безліч ігор, що вимагають скрупульозності і терпіння. Проте разом із заняттями на посидючість необхідно обов'язково вводити активні вправи, щоб дитина могла виплеснути енергію, що накопичилася.

**ПІДРОЗДІЛ 5.4. 5.4. Стимулювання в дитини становлення здатності до адекватної самооцінки як умови корекції розвитку розуміння і використання нею відповідних мовленнєвих засобів**

У віці дитини *двох-трьох років* дорослим важливо *систематично підтримувати і стимулювати в неї самостійність при виконанні різних завдань*. При цьому сприймати дитину такою, якою вона є. Якщо в дитини не вистачає терпіння самостійно закінчити справу, необхідно просто допомогти їй з цим впоратися. Головне – не припиняти заняття. Наприклад, дитина робить з пластиліну кульку, але малюк вже втомився і збирається вийти із-за столу. Необхідно його зацікавити і знову збудити в нього інтерес: «Як же так! Ти ще не зліпив кульку. Давай закінчимо роботу, а потім ти відпочинеш!». Таким чином, малюк вчиться спочатку з допомогою, а потім і самостійно *справлятися з невдачами*. При цьому дитина, відчуваючи підтримку, намагатиметься зробити щось краще самостійно і без відчуття провини та страху. Вона повинна знати, що, коли в неї раптом щось не вийде, її не покарають, на неї не накричать.

Іноді дитині треба показати, що в дорослих і навіть у батьків не все виходить добре. Дітям неймовірно важливо переконатися в тому, що людині властиво помилятися, *що ідеальних людей не існує*. Фіксувати увагу дитини на помилках не потрібно: треба добитися ефекту результативності так, щоб в дитини з'явилося відчуття, що в неї все виходить, що вона здатна виконати завдання самостійно. Разом з тим, в даному випадку *мова йде не про результат як такий, а про той шлях до нього*, йдучи по якому дитина може краще зрозуміти себе, апробувати власні сили, пережити радість, смуток, захват.

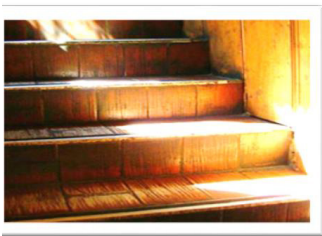
Вчені стверджують, що коли батьки нанівець зводять прагнення малюка до самостійності при виконанні завдань чи в ігровій діяльності, тоді *відчуття самоповаги може бути витіснене в дитини відчуттями сорому і роздратування*. На противагу цьому пізніше, на четвертому році життя, самоповага дитини набуває відтінку узагальнення, що виражається в захопленому вигуку: «Я переміг тебе!», коли вона виграє в якійсь грі. У рівній мірі визнання однолітків також стає джерелом підвищення самооцінки протягом усього періоду дитинства.

У *результаті* цього дитина, в якій успішно здійснюється процес становлення і розвитку самоповаги, *спроможна*: позитивно ставитися до інших людей (зоровий контакт, звертання про допомогу, прагнення до співпраці); виявляти позитивну самооцінку (намагається вигідно продемонструвати себе, свої вміння, успіхи; вимагає до себе шанобливого, уважного ставлення; або виявляє тільки більш-менш адекватну, але чітку і впевнену самооцінку); виражати емоції відповідним способом (впізнає та називає різні емоції, пояснює причину своїх емоцій).

➤ **Формування в дитини адекватної самооцінки** (уявлення дитини про «Я – хороший» і «Я – не хороший»).

«Ти – поганий», – ці слова, для дитини дуже значущі, оскільки в нормі в дітей дошкільного віку *самооцінка значно завищена*. Оцінюючи малюка, не потрібно користуватися безособовими оцінками «добре», «погано». Оцінка повинна бути розгорнутою, задавати дитині критерії успіху чи неуспіху в кожній конкретній справі. Це сприятиме становленню її самостійності та незалежності, контролю за власними діями. При цьому мова дорослого повинна бути виразною, максимально адресованою дитині, включати в себе: схвалення, які стосуються її особистості (наприклад, хороший, красивий, найулюбленіший тощо); позитивну оцінку її дій (молодець, всю кашку з'їв, як гарно мамі посміхаєшся, як голосно стукаєш брязкальцем тощо); часте називання дитини на ім'я.

Дитина в своєму уявленні – не просто непоганий хлопчик (дівчинка), а



саме «хороший». З метою формування і закріплення в дитини уявлення про те, що «Я – хороший» можна використати гру, змістом якої передбачено розташування малюком себе на будь-якій з двох сходинок драбини, наперед сказавши їй, що на нижчій

сходинці знаходяться неслухняні, погані дітки, а на вищій – хороші. Цю гру можна проводити з дитиною кілька разів, закріплюючи в неї почуття того, що вона – хороша. Сформована адекватна самооцінка дитини, її самоповага – це основа розвитку її особистості, особливо враховуючи те, що важко любити когось, не знаючи любові до себе, і важко поважати когось, не маючи самоповаги.



При цьому важливо, щоб *в сім'ї були чіткі правила та однакові вимоги* до дитини в усіх членів родини. Це закріплюватиме в неї правильне значення слова «хороший», оскільки, маніпулюючи, вона не зможе сказати, що: «Мама погана, тому що не дає цукерочку, а тато хороший, тому що дозволяє їсти цукерочку».

Водночас необхідно чітко усвідомлювати і враховувати, що ця форма пропріуму починає активно розвиватися приблизно *на п'ятому році життя* дитини. Це час, коли дитина починає розуміти, чого від неї чекають батьки, рідні, однолітки, яким вони хочуть її бачити. Саме в цей період, як зазначають дослідники, дитина починає чіткіше розуміти різницю між «Я – хороший і я – поганий». Разом з тим, необхідно враховувати те, що в дитинстві, тим більше в ранньому дитинстві, здатність малюка думати про себе (образ себе) в плані того, яким він хоче стати, знаходиться лише в зародковому стані.

В процесі формування в дитини знань про себе важливим джерелом є її взаємодія з близькими людьми, під час якої в неї поступово починає формуватися прихильність до рідних їй людей, до близького оточення. З метою інтенсифікації цього процесу з перших днів від народження дитини необхідним є обов'язкове емоційне спілкування з нею дорослого, під час якого дитина дізнається про себе найзагальніше і важливе: *чи потрібна вона чи не потрібна іншим, люблять її чи не люблять*.

Для подальшого розвитку в дитини почуття самоповаги дуже важливим є позитивне *переживання своєї значущості для близьких людей*, оскільки ставлення немовляти до себе відображає ставлення до нього рідних і близьких, оцінку ними його дій. Тому дорослі мають якомога частіше називати дитину на ім'я і, лагідно, ніжно розмовляючи з нею, ніби авансом наділяти її особистість унікальною значимістю, особливою цінністю. Саме такі прояви дорослого, адресовані малюкові, такий *патерн поведінки* сприятимуть формуванню у нього позитивного самовідчуття і почуття самоповаги.

Спілкуючись, співпрацюючи, дорослий, однак, не повинен «прив'язувати» дитину цілком до своїх оцінок, а потроху надавати можливість самій визначити, що і як у неї вийшло. Звичайно, поки що її оцінка є примітивною, вираженою одним-двома словами, але добре, якщо вона правильна за змістом. Застосовуючи в корекційно-розвивальній роботі зазначений підхід, дорослий вчитиме дитину раннього віку вмінню достатньо правильно оцінювати елементарний результат своєї діяльності.

## **ПІДРОЗДІЛ 5.5. Формування в дитини здатності до елементарного саморегулювання і вміння раціонально вирішувати свої життєві «проблеми» на основі предметно-маніпулятивних ігор та з елементами сюжетно-рольових**

В дитини *першого року життя* вміння регулювати свої дії лише починає складатися. Поки що регуляція дій виявляється в здатності однорічного малюка вибрати предмет для ігор, отримати його в руки, використати для досягнення простого результату. При цьому за допомогою простих ігор дорослому важливо *навчити дитину результативним діям*. Для цього малюку, наприклад, показують пірамідку в зібраному вигляді. Потім дорослий на його очах знімає і знову нанизує всі кільця на стержень пірамідки. Свої дії дорослий багаторазово супроводжує словами: «Була пірамідка, кільця зняли – не має пірамідки. Зараз знову зберемо пірамідку. Будем кільця на стержень надягати. Ось так!» Потім він знову розбирає і збирає пірамідку. І тільки потім пропонує дитині самій здійснити необхідні дії. З цією ж метою важливо навчити дитину ставити кубик на кубик, котити кульки, класти і виймати іграшку з коробки, відкривати різні роз'ємні іграшки, прокочувати іграшки на коліщатах тощо, одержуючи при цьому результат своїх дій.

➤ **Формування в дитини вміння вирішувати свої життєві «проблеми»** педагог може здійснити, використовуючи природні потреби дитини: Хочеш водички? Куди налити водички? В тарілочку? В чашечку? Куди? Покажи».

Вже на початку *другого року життя* важливо формувати в дитини вміння хоча б деякий час *зберігати спрямованість гри* (навіть тоді, коли дорослий намагається її відволікти). Звичайно, потрібно, щоб при цьому дитина підпорядковувалася вимогам дорослих. Проте добре, якщо в цьому віці в дитини починає зароджуватися бажання закінчити почате (хоча на тривалий час її зусиль поки що не вистачає). Головне, щоб, починаючи з раннього віку, дитина *опановувала перші цілеспрямовані дії, розуміла зв'язок між ними і досягнутим практичним результатом, виявляла активні спроби домогтися елементарного кінцевого результату, при невдалих спробах намагалася відновити розпочате, а при вдалих – прагнула до повторення. І, звичайно, вміла радіти своїм першим досягненням*. З цією метою найчастіше застосовуються завдання-ігри з використанням трудових дій: «Виперемо ляльці платтячко. Випрасуємо ляльці платтячко. Нагодуємо ляльку. Побудуємо хатку для киці» тощо.

*На третьому році життя* стан розвитку мислення дитини дає можливість *поступово ускладнювати характер діяльності з метою*



подальшого формування в неї вміння регулювати свої дії при виконанні завдання. Для цього дітям пропонується, наприклад, не просто нанизати кільця на стержень пірамідки, а формується вміння розташовувати їх в певній послідовності; не просто нагромаджувати кубики, а спочатку побудувати з них гараж для машини (чи башту), а потім – побудувати гараж (чи башту), вибираючи для цього кубики заданого кольору тощо. Як правило, позитивне виконання завдань *дитину радує і надихає*, а дорослий переконується в тому, що дитина здатна певною мірою управляти собою при вирішенні пред'явленого завдання.

Безумовно, протягом ще не одного року основну увагу малюка буде привертати сам процес діяльності: кидання, нанизування, вкладання, перенесення тощо. Однак дуже важливо, щоб від початку дорослі *звертали його увагу на результативність*, яка є важливою характеристикою не тільки предметних та ігрових дій дитини, але й уміння зберігати спрямованість гри. У цьому випадку дитину буде цікавити не тільки те, як зняти кільця зі стержня, але й що в результаті цього вийде. Цей момент дуже важливий для розвитку саморегуляції дитини.

Подальший розвиток саморегуляції в дитини раннього віку пов'язаний з оволодінням мовленням. Мовленнєве спілкування з дорослим дозволяє їй розвинути самооцінку, самоідентифікацію, саморегуляцію. *Почне формуватися довільна поведінка*, внаслідок чого випадкові дії поступово поступляться місцем цілеспрямованим. Так, *трирічна дитина* (в порівнянні з дворічною) краще усвідомлює свої бажання, вдаліше вибирає засоби для їх здійснення. Проте часто не обходиться і без втрат. Наприклад, дорослий з подивом помічає, що маляtko, якому третій рік, плаче не тільки від болю. Воно вдається з деякого часу до рятівного плачу тоді, коли хоче змусити когось, наприклад, віддати йому іграшку. Це вже новий, *соціально забарвлений плач*. Він свідчить про підвищення рівня свідомості малюка: він вже краще починає розуміти, чого хоче, і як цього можна досягти.

Уміння регулювати свої дії повинно закінчуватися в ранньому віці тим, що дитина *навчається затримувати або хоча б відстрочувати виконання свого бажання заради іншої мети*. Наприклад, маля дуже хоче гратися з м'ячем в кімнаті. У даному разі важливо, щоб дорослий нагадав дитині про те, що в кімнаті можна розбити скло у вікні. Таке пояснення-попередження сприятиме тому, що дитина може утриматися від задуманої гри. Природно, вміння дво-трирічної дитини володіти собою поки що є дуже відносним і ще досить довго їй буде не під силу співвідносити свої можливості з вимогами оточуючих, важко самій поставити перед собою мету, знайти способи її досягнення і правильно оцінити зроблене. Але це не означає, що потрібно

бездіяльно чекати цього майбутнього. Діяти в цьому напрямі потрібно якомога раніше, не затримуючись при цьому на чисто емоційних контактах з малюком. Вже *на другому році* життя потрібно сміливіше переходити до спільної діяльності з ним, а *біля трьох років* – систематично і цілеспрямовано відпрацьовувати її різні види.

Навіть дитина зі складним атиповим розвитком раннього віку може ставити перед собою перспективні цілі і може виявляти певну наполегливість для знаходження шляхів їхнього вирішення. Цьому треба вчити дітей (починаючи з року), використовуючи конкретні дії і прямо називаючи ігрове чи практичне завдання. Наприклад: «Зараз їж кашку. А тоді підемо гуляти. Підемо гуляти на подвір'я. Візьмемо відерце і лопатку. Будемо гратися в пісочниці. Що будеш робити лопаткою? А хто ще буде гратися в пісочниці?» тощо.

**Узагальнюючи**, зазначимо, що розглянуті аспекти самосвідомості не даються дитині від народження, а, здійснюючи певні стадії формування, розвиваються. У результаті впровадження запропонованої системи ігор та ігрових технологій, спрямованих на формування пропріотичних функцій, в дітей раннього віку з особливостями мовленнєвого розвитку *може спостерігатися*:

- протягом *першого року життя* – започаткування *тілесної самості дитини*, тобто початок розвитку відчуттів, які надходять від м'язів, сухожилів тощо. Тілесна самість слугуватиме дитині *базою для* подальшого формування *самосвідомості*. Як наслідок, немовлята повинні починати відрізняти себе від інших об'єктів. Така робота є сильним стимулом для формування відповідного словникового запасу в дитини раннього віку;

- протягом *другого року життя* дитина починає оволодівати другим аспектом пропріуму – *самоідентичністю*. Розвиток самоідентичності сприяє усвідомленню дитини самої себе як постійно важливої особи. Найбільш значущою точкою формування самоідентичності в цьому віці *стає усвідомлення дитиною свого імені*. Проте в даний період самоідентичність не формується остаточно, а безперервно розвивається до тих пір, поки не стабілізується в зрілості;

- протягом *третього року життя* започатковується *розвиток самоповаги*, яка виникає в дитини внаслідок того, що вона робить щось самостійно. Стан сформованості самоповаги залежить від успішного виконання дитиною завдань, насамперед завдань батьків. У результаті в дитини самоповага стає почуттям змагальності і залежатиме значною мірою від визнання її досягнень також однолітками. На противагу самоповазі під впливом невдач в дитини може сформуватися *почуття сорому*;

- приблизно біля трьох років – інтенсивне розширення межі самості дитини. Це пов'язано з тим, що дитина започатковує розуміння того, що їй належить не тільки її тіло, але й навколишні предмети. Малюк починає розуміти значення власності і за допомогою відповідних ігор освоювати, розуміти і використовувати слово «мій»;

- приблизно наприкінці третього року життя формується розуміння того, що її батьки і дорослі з близького і далекого оточення хочуть бачити її саме «такою». У дитини поступово розвивається образ себе. У цьому віці вона починає розуміти і позначати в мовланні різницю між «я хороший» і «я поганий». Разом з тим, образ «Я» в дитини в цьому віці ще не розвинений, оскільки вона недостатньо чітко розуміє різницю між «я є» і «я повинна бути».

Щодо формування в малюка пропріуму прагнення визначити свої перспективні життєві цілі і формулювати їх доступними мовленнєвими засобами, то вважається, що їхній розвиток відбувається, починаючи з шести років. Саме в цей час дитина починає розуміти, що вона здатна знаходити правильні рішення життєвих проблем і може справлятися з вимогами реальності. З'являється в більшості дітей рефлексивне і формальне мислення, дитина починає думати про сам процес мислення. Але і в цьому віці вона ще не довіряє сама собі настільки, щоб бути морально незалежною; швидше вона догматично вважає, що її сім'я, релігія і група ровесників завжди праві. Ця стадія розвитку пропріуму відображає сильний конформізм дитини, її моральну і соціальну слухняність. Водночас, хоча ці риси особистості дитини починають інтенсивно розвиватися саме в цей віковий період, проте вже в ранньому віці необхідно формувати в дитини усвідомлення того, що вона певною мірою здатна приймати рішення і керувати своєю поведінкою. Формування всіх складових пропріуму – це важлива умова і ввжливий засіб мовленнєвого розвитку дитини раннього віку.

## **ПІДРОЗДІЛ 5.6. Формування в грі процесів асиміляції (акомодації адаптації) та егоцентричного мовлення як основи для забезпечення доступної взаємодії дитини з навколишнім середовищем**

### **➤ Розвиток егоцентричного мовлення.**

- Стимулювання бажання дитини в присутності інших міркувати вголос, так ніби вона на самоті.



Розвиток здатності сприймати і розуміти егоцентричне мовлення можна розпочинати вже в однорічній дитини, використовуючи батьками мовлення, що супроводжує дії дитини. Надалі всіляко підтримувати її

егоцентричне мовлення, яке ще не виконує комунікативну функцію, але висловлює її бажання, мрії, логіку почуттів, слугує своєрідним супутником її реальної поведінки.

Умова: Дитина володіє елементарним фразовим мовленням.

Матеріал: Словесне повідомлення дорослого з приводу навколишніх подій.

Методика: 1) Дорослий звертає увагу на реальні події, що відбуваються навколо: «Он Танін тато йде, поспішає. За ким це він іде?». 2) Якщо дитина не підтримує розповідь, дорослий сам дає зразок опису події: «Тато швидко йде, топ-топ-топ, поспішає, кличе: «Танечка, іди-іди, доню, до мами підемо. А мама як зустрине Танечку? Що скаже?». 3) Спонукає продовжити розповідь: «А Таня руки так (показує) – «на ручки». Мама візьме Таню на ручки, і вони топ-топ, підуть ». При цьому дорослий весь час спонукає дитину до того, щоб вона свої дії супроводжувала, доступним їй, голосним мовленням.

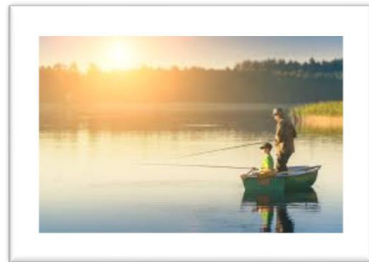
- *Моделювання дитиною минулої події в супроводі мовлення.*

Вміння перевести на мову гри яскраві події минулого.

Умова: Попередня інформація про недавню яскраву, емоційно сприйняту дитиною подію: поїздка в парк, в гори, або про хворобу, лікувальні процедури тощо.

Матеріал: Сюжетні іграшки і предмети-заступники в наборі, достатньому для того, щоб змоделювати конкретну подію, пережиту дитиною.

Методика: 1) Батьки чи логопед розпитують дитину про минулу поїздку на річку, спонукають розповісти доступними їй мовленнєвими засобами подробиці і повідомляють, що лялечка (зайчик, ведмедик) теж хотіли б поїхати: «Розкажемо (покажи) лялечці, як ми рибу ловили». 2) Дорослий питаннями допомагає дитині уточнити дії або репліки як основу подальшої гри: а) «Ось ця паличка як вудочка. Як тато закидав вудку, покажи! А ти тримав вудку? Як? Покажи», б) «Як варили юшку?», в) «Як ти її сьорбав: з кухля чи тарілки? Покажи». А далі дорослий пропонує дитині влаштувати риболовлю іграшкам і поговорити з ними. 3) Якщо дитина не може розгорнути гру, дорослий пропонує свою розповідь за аналогією з тією подією, що пережила дитина. Його завдання – уточнити уявлення дитини і дати зразок ігрового моделювання і мовленнєвих засобів для цього. «Коли я був маленьким, мене теж брали на рибалку. Рано-рано мама каже, одягайся, холодно (здригається). Тато дав мені вудку, тримаю (показ на паличці). А в тата потягнуло волосінь (нахил), він як смикне (показ) – і рибу спіймали. Ось так і наловили. Потім гілок зібрали і сірником



ччч-чирк (показ) і дим потрапив в очі (морщиться). А потім налили юшки – смачно! Але гаряча – ось так дмухали (показ). А потім додому поїхали. І іграшки мої потім всі грали в риболовлю. І вудку тримали, і вогнище розпалювали. А твої? Ану, розкажи все своїм іграшкам». Поведінка дитини: супроводжуючи свої дії відповідними доступними їй мовленнєвими засобами, імітує поїздку на рибалку, ловлю риби, приготування багаття й юшки: тримає вудку, радіє улову, роздмухує вогонь, сьорбає і обпалюється юшкою, пригощає іграшки, вмовляє почекати, поки охолоне тощо.

▪ *Моделювання ігровими засобами словесного сюжету, запропонованого дитині.* Формування умінь скласти гру за запропонованою сюжетною схемою із застосуванням супровідного виду мовлення.

Умова: Дитина володіє усним мовленням на достатньому рівні, любить слухати розповіді, хоча часто відволікається.

Матеріал: Усний виклад казки «Теремок». Зігнуті навпіл аркуш картону або газета в три шари для будівлі терему. Сюжетні іграшки, що відповідають персонажам казки: мишка, жабка, зайчик, ведмідь. Можуть бути й іграшки, що не відповідають сюжету, але які можна використати для відтворення схеми дій (баран, свинка, кубик тощо).

Методика: 1) З'ясувавши, чи бажає дитина послухати казку, дорослий виразно розповідає її, зображуючи, як звірі підходили і як стукали в теремок; спонукає дитину теж показувати ці рухи, запитувати й відповідати за текстом. Після закінчення розповіді дорослий створює ігрову ситуацію: «От би добре твоїм іграшкам теремок побудувати, зраділи б, прибігли б і теж постукали б: хто-хто в теремочку живе? І баранчик прийшов би, і свинка, і кубик ». 2) Якщо дитина не може розгорнути гру, дорослий будує теремок і зображує бажання іграшок постукати і жити в ньому. Підказує характеристики і дії нових персонажів: а) «Он баранчик круторогий теж хоче увійти в теремок. Як він постукає? Покажи. А йому відповідають: «Я, мишка-норушка, а ти хто? », б) «А ще йде свинка товстенька» тощо. 3) Потім дорослий спонукає дитину за діалогами персонажів показати, як кожен з них увійшов до терему і що сказав (в тому числі й нові іграшки).

Поведінка дитини: Чи допомагає споруджувати теремок, чи зображає ходу іграшок, діалоги та сюжетні дії персонажів, чи придумує або повторює діалоги з новими іграшками, зберігаючи схему їх взаємодії; зображує чи ні, як ведмідь розвалив теремок.

Впровадження зазначеної роботи сприятиме тому, що вже на другому-третьому році життя, коли діти починають вимовляти короткі речення, вони, виконуючи будь-яку дію, називатимуть її вголос. Сідаючи на стілець, малюк промовляє: «Я сяду», будуючи з кубиків вежу, говорить: «Я будую», а прямуючи на кухню, повторює: «Хочу печиво». Пізніше діти демонструють

так само свою обізнаність в назвах предметів і явищ, співвідносячи їх із собою. Наприклад, дитина говорить: «Я сиджу», «Моя книга», «Моя машинка», «Я граю з лялькою». У цьому ж віці діти починають вживати займенники «я», «мені», «ти», починаючи усвідомлювати свою відмінність від інших людей.

### ➤ **Формування процесу акомодатії.**

а) *Перебудова дитиною схеми своєї поведінки* відповідно до особливостей середовища. Моделювання побутових вражень ігровими засобами, вміння відобразити в грі події навколишнього життя.

Умова: Дитина розуміє побутове мовлення.

Матеріал: Знайома дитині книжка з картинками. Сюжетні іграшки: лялька, ведмедик, зайчик. Нейтральні предмети – заступники іграшок: папір, мозаїка, пензлики тощо.

Методика: 1) Дитині, яка плаче чи вередує, питаннями нагадують побутові ситуації, які могли б її відволікти і які водночас вона могла б змоделювати на іграшках. Для цього, поклавши ляльку (або ведмедика, зайчика) обличчям вниз, дорослий каже: а) «Плаче, плаче лялечка, може цукерку просить? Що треба зробити?». б) «Може, холодно їй, укутати треба, чому ж вона плаче? Що треба зробити?». в) «Не плач, лялечко, ми тобі книжку прочитаємо, картинки покажемо». Вичікувальна позиція дорослого в кожному випадку стимулює дитину до відображення в грі запропонованої ситуації. 2) Дорослий виконує реальну дію з дитиною (наприклад, дає їй іграшку) і говорить: а) «Хочеш цукерку? (Дає) ... А лялечка теж просить. Може віддаси цукерочку ляльці? ...». б) «А тепер давай одягнемо її, а то холодно стало (або роздягнемося – жарко) ... А лялечка зовсім змерзла». 3) Якщо дитина не переходить до гри – педагог прямо підказує, пропонуючи атрибути: «От їй цукерочка, почастуй; ось їй ковдра, укутай; ось книжка, покажи їй картинки» тощо.



Поведінка дитини: Відповідно до запропонованих обставин дитина перебудовує схему своєї поведінки. Перестає плакати і починає відображати в грі з лялькою дії, що виконуються реально з нею самою. Відображає не тільки дії, а й дбайливе ставлення до персонажа-іграшки, шепоче їй щось, гладить, притискаючи до себе, заглядає в очі тощо.

б) *Перенесення дитиною освоєної ігрової дії, запропонованої дорослим, на інші іграшки.*

Умова: Сюжетна гра з лялькою. Початок формування фразового мовлення.

Матеріал: Сюжетні іграшки, в числі яких є ті, які постійно вибирають дитині і такі, якими вона грає зрідка (свинка, верблюденя, їжак тощо). Обладнання для запланованого, знайомого сюжету: посуд, постіль, вбрання для ляльки тощо. Методика: Всі іграшки дорослий розміщує в поле зору дитини. 1) Перенесення ігрових дій (одягання, годування, спання) і реплік з іграшок, з якими дитина грається постійно, на іграшки, з якими вона грає зрідка. «А свинці прикро, ніхто з нею не грається! Верблюденя просить: «А мене хто погодує?», «Їжачок плаче, мені ніхто не пов'язав бантик!». 2) Якщо дитина не включає в гру інші персонажі, дорослий прямо спонукає: «Погодуй верблюденя!» тощо.

Поведінка дитини: Виконує ігрові дії з лялькою згідно з поданими атрибутами: пригощає чаєм або кашею, прикрашає бантиком, укладає в ліжко, гойдає. Аналогічно грає зі свинкою, верблюженям, їжачком (допускається варіювання порядку дій). Дитина проявляє співчуття «забутим» іграшкам тощо.

### ➤ Формування процесу асиміляції

#### а) Формування в малюка умінь впливати на поведінку інших людей.

Можна спостерігати, як вже дворічні діти починають підпорядковувати поведінку інших людей своїм вимогам. Малюк прикладає телефонну трубку до вуха матері, просить дорослого пересісти на інший стілець, допомогти побудувати будиночок з кубиків, загорнути ляльку, увімкнути телевизор тощо. Ці вимоги і прохання пов'язані з прагненням дитини вплинути на поведінку дорослого. Зрозуміло, що дитина не стала б нічого вимагати від батьків, якщо б не була впевнена, що ті можуть її послухати. Таким чином, можна вважати, що діти «знають» про свою здатність впливати на поведінку інших людей.

З розвитком образу себе в дитини формується здатність розуміти емоційний стан іншої людини. Те, що маленька дитина може зрозуміти психологічний стан іншої людини, означає, що вона вже певною мірою здатна згадати свої колишні емоційні відчуття і діяти відповідно до свого особистого досвіду. Так, малюк обіймає, цілує засмученого чимось тата. Ці прояви в дитині дорослому необхідно всіляко підтримувати і тоді вже в півторарічній дитини можна спостерігати явне прагнення вплинути на поведінку іншої людини.



б) Накладання дитиною схеми своєї поведінки на середовище. Від півтора до трьох років у дітей формується первинна статева ідентичність. У цей період дитина навчається правильно відносити себе до тієї чи іншої статі, але розуміння дітьми статевої відмінності залишається ще обмеженим. Наприклад, як вже зазначалося, трирічний хлопчик засмучує своїх батьків



тим, що збирається, коли виросте, стати мамою. Інша дитина проявляє занепокоєння, побачивши матір у маскарадному чоловічому костюмі.

З метою пропонуються ігри, які дають їй змогу зрозуміти, що стать матері чи дівчинки (батька чи хлопчика) не змінюється з часом, при зміні одягу, роду занять або інших зовнішніх ознак. Як результат, вже біля трьох років діти зможуть не тільки правильно розрізнити стать оточуючих людей, але й досить добре знатимуть, що залежно від статі, до людини висуваються різні вимоги: дівчатка, зазвичай, граються в ляльки і одягаються як жінки, а хлопчики граються машинками, кубиками або іграшковою зброєю. При цьому можна спостерігати, як малюк заповзято виправляє відповідні помилки, яких припускаються інші діти.

### ➤ **Формування процесу адаптації.**

Під адаптацією розуміється досягнення рівноваги: прагнучи до все більш удосконалених і стійких форм рівноваги із середовищем, організм дитини створює пізнавальні структури. При поясненні цього рівня відправною точкою є процес адаптації як взаємозв'язку процесів асиміляції й акомодатії. За магістральну лінію такої еволюції дитини приймається спочатку її адаптація до судження інших людей, потім – адаптація до реальних об'єктів. Можливості формування основних процесів такої взаємодії дитини раннього віку з навколишнім середовищем ми представили в попередніх матеріалах, а саме: формування в дитини вміння накладати схеми своєї поведінки на середовище (процес асиміляції) і формування вміння перебудовувати схеми своєї поведінки відповідно до особливостей середовища (процес акомодатії). Таким чином, приділяючи увагу формуванню і підтримці процесів асиміляції й акомодатії, дорослий цілеспрямовано і планомірно сприятиме розвитку в дитини процесу адаптації.

**Таким чином**, зазначимо, що адаптація – це і процес, і властивість пристосування дитини до мінливих умов зовнішнього середовища. Одна зі специфічних форм прояву адаптаційного процесу в дитини з порушеннями мовлення – це подолання нею несприятливих умов розвитку. Ці несприятливі умови можуть бути задані генетичними особливостями, соматичними захворюваннями, а можуть – зовнішніми несприятливими умовами. У цьому зв'язку одним з найважливіших завдань дорослого є формування в дитини основ адаптаційної поведінки.

Особливості процесу адаптації значною мірою визначають зміни умов і характер ігрової діяльності, в рамках якої для конкретного малюка можлива адаптація. Сприятливий перебіг адаптаційного процесу призводить до того, що дитина і середовище, що її оточує, досягають стану певної динамічної

рівноваги, при якій малюк може ефективно здійснювати різні види діяльності. Пристосування дитини з власними потребами, мотивами та інтересами до життя в оточуючому середовищі відповідно до вимог цього середовища та оптимізація стосунків у системі «дитина з порушеннями мовлення - середовище» становить сутність адаптаційного процесу.

Отже, процес адаптації дитини включає всю систему взаємодіючих соціальних, операціональних і природних факторів, які в різних поєднаннях і в сукупності сприяють формуванню в неї процесу пристосування до динамічного середовища. Саме достатній рівень сформованості адаптації визначає стійкість малюка до негативних факторів. Тому цілеспрямоване формування адаптаційних процесів у дитини раннього віку засобами гри сприятиме *розвитку її особистісного адаптаційного потенціалу*, а саме: нервово-психічної стійкості організму; достатньої толерантності до різних видів стресу; формуванню самооцінки малюка, яка є ядром його саморегуляції та визначає ступінь адекватності сприйняття оточуючого середовища і власних можливостей; досвіду соціально-емоційного спілкування. Започаткування в ранньому віці процесу формування у дитини здатності до адаптації має стати невід'ємною частиною в корекційно-розвивальній і корекційно-превентивній роботі логопеда. Застосування логопедом в мовленнєвій емоційній взаємодії з дитиною набору запропонованих комплексів ігор та ігрових технологій значною мірою забезпечить формуванню в неї (з урахуванням її психічних і фізичних можливостей) вміння достатньо адекватно реагувати на постійні зміни соціального середовища.

*Отже, зазначимо, що для дитини з тяжкими розладами мовлення завідомо існують несприятливі умови для формування особистості, які можуть дійсно фатальним чином впливати на її розвиток. Про ці об'єктивні труднощі для розвитку малюка, на жаль, «подбала» сама природа. Водночас їхній вплив може бути значною мірою подолано або знівельовано за рахунок своєчасного, раннього введення в цю систему негативних факторів спеціально розробленого комплексу корекційно-розвивальних ігор, спрямований на формування особистісного потенціалу малюка.*

У цьому зв'язку важливо враховувати, що для континууму дітей з особливостями мовленнєвого розвитку раннього віку особливо потрібна комплексна психологічна, психолого-педагогічна, нейропсихологічна і нейролінгвістична допомога із застосуванням відповідних іграшок, ігор та ігрових технологій. Її застосування дає змогу розробити індивідуально-орієнтовану стратегію і тактику цілісного формування особистості дитини раннього віку.

**Узагальнюючи** матеріали Розділу 4 підручника, підкреслимо, що виділені в ній напрями корекційно-розвиткового і корекційно-превентивного формування особистості дитини з особливостями в мовленнєвому розвитку раннього віку базуються на ігровому матеріалі і спрямовані, по-перше, на підсилення енергетичного потенціалу організму малюка та активізацію синапсичної провідності як основи діяльнісного стану його мозку. Другий комплекс ігор забезпечує становлення пропріотичних функцій, цієї важливої складової процесу формування особистості дитини. Третій – допомагає формувати в дитини вміння взаємодіяти із середовищем.

Водночас при застосуванні ігор, спрямованих на розвиток особистості малюка з розладами мовлення раннього віку, необхідно враховувати, в якому віці при типовому розвитку дитини зазначені складові є сформованими. Окрім того, сучасні підходи до психолого-педагогічної допомоги дитини раннього віку з особливостями в розвитку передбачають активну участь батьків в корекційно-розвивальному і корекційно-превентивному процесах.

#### *Завдання і запитання до Розділу 5:*

- 1. Схарактеризуйте комплекс ігор для розвитку в дитини раннього віку здатності відчувати власне тіло, елементарно орієнтуватися у схемі тіла та розуміти й використовувати відповідні доступні мовленнєві їх позначення.*
- 2. Які предметно-маніпулятивні ігри та ігри з елементами сюжету запропонуєте дитині раннього віку для формування у неї уваги до обличчя членів сім'ї, для впізнання себе в дзеркалі, а надалі – на фотографіях?*
- 3. Схарактеризуйте комплекс ігор для формування в дитини почуття самоідентичності, знань про своє ім'я, вікові і статеві відмінності та вміння позначати їх доступними мовленнєвими засобами.*
- 4. Які ігри запропонуєте дитині для розвитку в неї почуття самоповаги і ціннісного ставлення до себе та вміння позначати їх зрозумілими для неї мовленнєвими засобами.*
- 5. Застосування якого комплексу ігор необхідно для стимулювання розвитку в дитини здатності до адекватної самооцінки і використання відповідних мовленнєвих засобів?*
- 6. Схарактеризуйте комплекс ігор для розвитку в дитини здатності до елементарного саморегулювання і вміння раціонально вирішувати свої життєві «проблеми» на основі предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету.*
- 7. Схарактеризуйте систему ігор для формування егоцентричного мовлення у дитини раннього віку.*
- 8. Схарактеризуйте систему ігор для формування процесів адаптації (асиміляції, акомодатії) у дитини раннього віку.*

#### **Література:**

1. Дитина Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. 2016. <https://f.osvita.city/file/35/osvitnya-programa-ditina-nmc.pdf>
2. Особливості психологічної адаптації дітей <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4/53.pdf>.
3. Проблема регулюючого компоненту саморегуляції у дітей <https://ap.uu.edu.ua/article/844>.
4. Розвиток «схеми тіла» Ni.biz.ua [Http://ni.biz.ua](http://ni.biz.ua) > 5\_137251\_razvitie-shemi-tela.

5. Система «схема тіла» і її роль у створенні внутрішньої картини хвороби [https://stud.com.ua/28967/psihologiya/sistema\\_shema\\_tila\\_rol\\_stvorenni\\_vnutrishnoyi\\_kartini\\_hvorobi](https://stud.com.ua/28967/psihologiya/sistema_shema_tila_rol_stvorenni_vnutrishnoyi_kartini_hvorobi)
6. Формування самоповаги у дітей <https://referatss.com.ua/work/vihovannja-samopovagi-u-doshkilnikiv/>
7. Як розвинути навички саморегуляції в дитини. <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/3683/>
8. Як формувати у дітей знання про навколишній світ .sch.in.ua <http://irc2.kr.sch.in.ua> ›

## ЧАСТИНА ІІІ

### **КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМУ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЯВИЩ ДОВКІЛЛЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ**

Змістом логопедичної роботи, представленої в Частині ІІІ підручника, передбачено розгляд особливостей :

- *впровадження в логопедичну практику цілісного підходу розвитку особистості старшого дошкільника з порушеннями мовлення засобами ігрової діяльності в контексті світової та європейської компетентісної парадигми;*
- *поєднання двох напрямів логопедичної роботи: а) корекцію розвитку усного мовлення та б) непряму опосередковану превентивну підготовку дитини з ТПМ до умов шкільного навчання;*
- *формування мовленнєво-мисленнєвих процесів дитини старшого дошкільного віку із застосуванням традиційних методів і елементів когнітивного (пізнавального) напрямку роботи (метод «когнітивного розвитку», метод «когнітивної ортопедії», методу наскрізних, тобто трансверсальних, здібностей);*
- *поступового формування цілісної картини Світу на основі розвитку в дитини механізму систематизації явищ довколишнього світу і здатності правильно їх позначати в мовленні;*
- *розробки і методичної реалізації в логопедичній роботі системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для подолання труднощів формування в дитини основних категорій систематизації явищ довкілля (простір і час, кількість і якість) і здатності їх позначати в мовленні;*
- *урахування логопедом паспортного і діагностованого психологічного віку дитини старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.*

### **РОЗДІЛ 6 Система забезпечення інтегрованого процесу корекції розвитку мовлення старших дошкільників засобами сюжетно-дидактичної і дидактичної гри**

У Розділі 6 розглядаються такі напрями теоретико-методичного забезпечення корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення старших дошкільників:

- *Шляхи впровадження досягнень українських і міжнародних досліджень з проблеми корекції розвитку мовлення засобами гри в теорію і практику логопедії.*
- *Врахування в логопедичній роботі діагностованого провідного когнітивного стилю старшого дошкільника з тяжкими порушеннями мовлення.*
- *Подальше удосконалення гностико-практичних функцій як стимулятора розвитку мозкових механізмів мовлення дітей переддошкільного віку засобами гри.*
- *Оптимізація процесу упровадження в логопедичну практику сюжетно-дидактичної і дидактичної гри для дошкільників з порушеннями мовлення.<sup>75</sup>*

Старші дошкільники вже потребують достатнього розуміння явищ світу, яке дозволяє їм об'єднувати поняття і вміння та застосовувати свої знання в різних життєвих ситуаціях. Як оптимальний спосіб оволодіння дітьми на

---

<sup>75</sup> Цей напрям роботи детально висвітлено далі - в Підрозділах Розділу 7 цього підручника

логопедичних заняттях знаннями і вміннями про довкілля розглядається їхній ігровий досвід. При цьому формування, в першу чергу, комунікаційних здатностей визнається особливо важливим, оскільки знання і вміння не засвоюються належним чином, якщо у дітей недорозвинені або відсутні вміння спілкуватися з логопедом, батьками, однолітками.

Разом з тим, визначено, що, формуючи, коригуючи, розвиваючи усне мовлення дитини, логопед застосовує переважно засоби провідної для цього віку сюжетно-рольової гри. З цією ж метою фахівець не так активно, але використовує в логопедичній роботі засоби сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор. Завдяки використанню саме такого підходу педагог здійснює не тільки корекційно-розвиткову роботу, але й опосередковано залучає ігровий досвід дитини для її підготовки до вимог школи і вимог суспільства в цілому.

З урахуванням зазначеного корекцію розвитку мовлення пропонується здійснювати засобами гри, підґрунтям яких є програмовий матеріал для загальноосвітніх і спеціальних дошкільних закладів. Такий підхід водночас стає важливим прийомом упорядкування знань дитини з ТПМ про об'єкти, якими вона оволодіває на підставі їхніх спільних ознак. Так, на основі відчуття та сприймання дитина одержує різноманітну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються в її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших проявів. Проте такої інформації для пізнання недостатньо. Перехід від самих предметів, які даються в результаті відчуттів та сприймань, до розкриття їхньої суті, відбувається за допомогою розумових дій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації. Надалі, застосовуючи прийом упорядкування, знання про властивості й ознаки предметів дитина систематизує. Саме прийом упорядкування стає механізмом формування узагальненого образу світу дитини, тобто *механізмом систематизації явищ світу і їхнього відповідного позначення в мовленні*.

Для логопеда у цьому зв'язку важливим є наповнення особистого банку корекційно-розвиткових і корекційно-превентивних ігор комплексами не тільки сюжетно-рольових, але й сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор. Спираючись на вимоги стосовно різних видів діяльності, які зазначені в програмах закладів дошкільної освіти для дітей з ТПМ, логопед матиме можливість, відібравши відповідні ігри, забезпечити вирішення проблеми *поєднання декількох напрямів логопедичної роботи*:

- корекцію розвитку усного мовлення;
- опосередковане формування особистості дитини з ТПМ;

- непряму превентивну підготовку дитини з ТПМ до умов шкільного навчання.

Застосування такого підходу, окрім того, дозволить логопеду в професійній діяльності враховувати методи навчання, які базуються на результатах обстеження стану сформованості гностико-праксичних функцій дитини, діагностованій стабільній манери у вирішенні пред'явлених завдань, тобто на особливостях її когнітивного стилю.

Тому завданням *третьої структурної складової підручника* є розробка і висвітлення шляхів корекції розвитку мови і мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами ігор, розроблених із застосуванням програмового матеріалу для освітніх спеціальних і загальних дошкільних закладів. Для логопедичної практики *методична реалізація цього завдання представлена системою завдань, яка спрямована на забезпечення корекції розвитку лексико-семантичної і частково граматичної будови усного мовлення дітей старшого дошкільного віку.*

Основний задум при цьому полягає у розробці і застосуванні важливого механізму корекції мовлення дитини – механізму систематизації явищ світу. Відповідно цьому в зміст логопедичної роботи включені такі теми освітньої програми для дітей старшого дошкільного віку, як формування *категорії часу, простору, кількості, якості. Тобто категорії, доступні нормотиповим дітям, починаючи з трірічного віку.* Окрім того, включено теми, що передбачають формування в дитини вміння описувати різні сторони означених категорій, використовуючи вже сформовані і закріплені у мовленні терміни для відповідного позначення. Усвідомлення, розуміння і використання цих категорій забезпечить формування в дитини розвиток здатності систематизувати й узагальнювати уявлення, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Наслідком застосування такого підходу є корекція її мовленнєво-мисленнєвого й особистісного розвитку.

Водночас упровадження запропонованого інтегрованого (корекційно-розвиткового та особистісного) підходу до подолання порушень усного мовлення і подальший цілеспрямований розвиток у дітей ігрового досвіду сприятиме розширенню і структуруванню тематики логопедичних занять.

Такий інтегрований підхід в розв'язанні проблем розвитку, навчання і соціалізації дитини дошкільного віку (як з порушенням в розвитку, так і нормотипової) регулярно знаходяться в центрі уваги науковців і практиків. Доводиться, що розвиток дітей – це багатовимірний процес, який не є низкою дискретних (окремих) вимірів. Доказами нейронауки (Бассетт та ін., 2004; Дехаєн, 2009; Спорнс та ін., 2004; Ванделл, Раушкерер і Йатман, 2012)



визнається, що це – цілісний, динамічний процес, який складно поділити на окремі, незалежні психічні процеси. Тобто, в даному разі функція мовлення стосується різноманітних мовленнєвих вмінь і здатностей дитини, враховуючи її комунікативну грамотність.

Для дітей з ТПМ, як і для нейротипових однолітків, ключовою є також їхня мовленнєва і загальна підготовка до вимог школи і суспільства в цілому. Проте знання корисні для дітей настільки, наскільки вони можуть їх застосовувати в реальному житті. Так, дитина, в якій недорозвинене імпресивне мовлення, яка не зрозуміла або яка, внаслідок недорозвитку лексико-граматичної системи мовлення, не здатна зрозуміти і пояснити, наприклад, знаки додавання і віднімання, має незначні можливості зрозуміти, що таке рівняння. Тому *отримання дитиною з ТПМ в дошкільний період ключових знань та фактів нарівно з отриманням логопедичної допомоги є важливим для її навчання в школі та для наступних періодів життя*, що особливо підкреслюється вітчизняними та зарубіжними дослідниками.

Водночас діти потребують достатнього розуміння явищ світу, яке дозволяє їм об'єднувати сформовані поняття і вміння та застосовувати свої знання в різних життєвих ситуаціях (Уінтроп і МакГівні, 2016; Фрей, Фішер, і Хатті, 2016). Тому саме *ігровий досвід* розглядається як оптимальний спосіб для залучення на логопедичних заняттях дитини старшого дошкільного віку з ТПМ для оволодіння відповідними вміннями та здатностями. Такий підхід сприятиме підсилению результативності логопедичної роботи як в плані подолання і запобігання порушень мовлення, так і в плані розвитку вміння застосовувати ігровий досвід в інших видах діяльності<sup>76</sup>. Граючи разом, діти розвивають уміння спілкуватися та здатність до співпраці. Так, наприклад, гра у схованки допомагає їм регулювати власні емоції щодо невідомого, а також допомагає їм передбачати і враховувати те, що інші діти знають та бачать. *На сьогодні така гра проводиться і в реальній, і в доповненій, і у віртуальній реальності*. Тобто, ігровий досвід розвиває у дітей вміння і здатності, що виходять за межі знання логопедичних фактів. Формування цих здатностей є важливим, оскільки знання і вміння не засвоюються належним чином (в тому числі і на логопедичних заняттях), якщо у дітей недорозвинені або відсутні

---

<sup>76</sup> : Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). Learning through play: a review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation, DK.paper). The LEGO Foundation, DK. Дженніфер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз, Ханне Дженсен, Клер Лю, Дейв Ніл, Кеті Хірш-Пасек, С. Ліннет Соліс та Девід Вайтбрейд / Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів <https://www.legofoundation.com/media/> Дженніфер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз, Ханне Дженсен, Клер Лю, Дейв Ніл, Кеті Хірш-Пасек, С. Ліннет Соліс та Девід Вайтбрейд Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів <https://www.legofoundation.com/media/>

комунікаційні вміння. Це ті вміння, які їм знадобляться у майбутньому шкільному житті і які вимагають розвиненої уваги, здатності приймати рішення, вміння розв'язувати проблеми, а також здатність змінювати й адаптувати комунікаційні вміння за потреби.

**Узагальнюючи**, зазначимо, що корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення засобами гри, підґрунтям якої є програмовий матеріал для дошкільних закладів, стає важливим прийомом усунення розладів мовлення і, разом з тим, засобом впорядкування знань, що представлені в освітніх програмах. Водночас ігровий досвід, який формується в дитини, стає потужним способом розвитку в неї вміння бути вмотивованою не тільки у дошкільному житті, а й у майбутньому шкільному. Інтеграція завдань і змісту логопедичної роботи та завдань і змісту дошкільної освіти значною мірою забезпечить здійснення взаємозв'язку і взаємообумовленості командної співпраці фахівців освітньої дошкільної установи – логопеда і вихователя.

Розглянемо зміст визначених напрямів забезпечення корекції лексико-семантичної системи мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної та сюжетно-дидактичної гри.

### **Напрямок 1-й Шляхи впровадження досягнень українських і міжнародних досліджень з проблеми корекції розвитку мовлення засобами гри в теорію і практику логопедії**

➤ **Значення досягнень науково-методичних досліджень з проблеми ігрової діяльності** для корекції розвитку мовлення дитини старшого дошкільного віку з ТПМ.

І зарубіжні, і вітчизняні вчені, які є прихильниками використання в навчанні ігрових методів підкреслюють, що завжди потрібно пояснювати дітям, як і чому гра узгоджується із загальним контекстом заняття. Інші вчені, навпаки, розглядають навчання як невід'ємну складову гри, наполягаючи на тому, що за ігровою формою навчання, зокрема едьютейментом<sup>77</sup> і геміфікацією<sup>78</sup> – майбутнє, причому на всіх рівнях освіти, починаючи з дошкільного<sup>79</sup>. Врахування в навчальному курсі «Актуальні проблеми гри

---

<sup>77</sup> *Едьютеймент* є гібридним поняттям англійського походження (edutainment), яке отримано за допомогою злиття двох англійських слів —“education” (навчання) та “entertainment” (розвага) і перекладене українською мовою за допомогою транскрипції. У дослівному перекладі цей термін можна позначити поняттям «навчання розвагою».

<sup>78</sup> *Геміфікація* – це процес використання ігрового мислення і динаміки ігор для залучення дітей до вирішення освітніх завдань і перетворення освітнього процесу на гру. Під геміфікацією в освіті розуміється впровадження ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою.

<sup>79</sup> Грудок-Костошко М.О. До проблеми імплементації сучасних європейських комунікативних технологій у систему загальноосвітньої школи України [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3\\_2009/13.pdf.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3_2009/13.pdf.pdf)

дошкільників з ТПМ» наукових здобутків вчених зарубіжних країн в галузі освіти є важливим і необхідним, оскільки в Базовому компоненті дошкільної освіти України зазначена вимога щодо відповідності результатів освіти дитини дошкільного віку міжнародним стандартам якості освіти і умовам, за яких вони можуть бути досягнуті<sup>80</sup>.

Стандартом дошкільної освіти, як вже зазначалося, передбачено, що процес оновлення освітніх систем в Україні на сьогодні реалізується в контексті *світової та європейської компетентнісної парадигми*, яка спрямовує логопедів на впровадження у педагогічну практику *цілісного підходу до розвитку особистості* дитини. Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складниками процесу реалізації світової та європейської компетентнісної парадигми, тому такий підхід є закономірним для його впровадження в роботу з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Разом з тим, зміст цього процесу в роботі з категорією дітей з порушеннями мовлення повинен мати значення корекційно-розвивального складника Стандарту і враховувати здобутки сучасних суміжних наук.

Наслідком такого бачення є, по-перше, врахування логопедом необхідності здійснювати структурування матеріалів логопедичних занять з урахуванням як паспортного, так і діагностованого психологічного віку дитини старшого дошкільного віку з ТПМ. Психологічний вік дитини при цьому розглядається як інтегрована характеристика різних видів її діяльності. Такий підхід пов'язаний з тим, що, як відомо, дошкільники одного паспортного віку значно різняться між собою. Тому паспортний вік не є критерієм визначення реального рівня психофізичного розвитку дитини. Разом з тим, при розробці змісту логопедичних занять педагог має спиратися на виокремлені узагальнені психолого-педагогічні особливості дітей старшого дошкільного віку. Такий підхід забезпечить ритмічність у зміні форм, етапів, інтенсивності ігрової діяльності дошкільника, водночас орієнтуючи логопеда і вихователя на забезпечення переходу дошкільника від регуляції його поведінки дорослим до саморегуляції.

В психолого-педагогічних, так званих класичних, джерелах стверджується, що пізнавальні, зокрема мовленнєві, процеси дітей інтенсивно

---

**Пермінова Л.А. Використання ігрової технології у навчанні майбутніх педагогів**  
<https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/vism/n8.pdf#page=113>

*Дженніфер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз, Ханне Дженсен, Клер Лю, Дейв Ніл, Кеті Хірш-Пасек, С. Ліннет Соліс та Девід Вайтбрейд. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів <https://www.legofoundation.com/media/>*

<sup>80</sup> Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Нова редакція. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 12 січня 2021 року, № 33.

розвиваються і коригуються на основі використання освітньої програми (з математики, мови, інформатики тощо). Тобто, в ігровій формі, спираючись на вимоги стосовно різних видів діяльності, які зазначені в програмах закладів дошкільної освіти для нейротипових дітей і дітей з ТПМ, логопед має можливість забезпечити вирішення проблеми поєднання двох напрямів роботи. Це – корекція розвитку усного мовлення і непряма, опосередкована превентивна підготовка дитини старшого дошкільного віку з ТПМ до умов шкільного навчання. При застосуванні такого підходу зміст логопедичних занять значною мірою може розглядатися як корекційно-розвивальний компонент до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, виокремлено до його інваріантної освітньої лінії «Гра дитини». При цьому логопед має змогу інтенсивно використати набуті науково-методичні знання з проблеми ігрової діяльності для корекції розвитку мовлення дитини старшого дошкільного віку з ТПМ. Врахування здобутків, зокрема результатів досліджень вчених зарубіжних країн в галузі освіти, сприятиме визначенню логопедом відповідності результатів освіти дитини дошкільного віку з особливостями мовленнєвого розвитку міжнародним стандартам якості освіти.

➤ ***Сучасні напрями розвитку пізнавальних процесів дитини старшого дошкільного віку.*** В останні десятиліття у світовій і вітчизняній психології, нейробіології розвитку і навчання і в спеціальній педагогіці розробляються *нові напрями розвитку пізнавальних процесів* різних категорій дітей. Це зумовлено наміром практиків і вчених значною мірою відійти від застосування традиційних методів навчання, наслідком яких часто є механічне заучування знань дитиною. Разом з тим, доведено, що і не формальний інтуїтивний характер засвоєння дітьми понять не завжди призводить до осмисленого їх засвоєння. Крім того, процес засвоєння нових знань через відкриття знань потребує значних витрат часу і сил дитини і педагога. Основне ж завдання навчання полягає у засвоєнні дитиною готових знань, а не у постійному відкритті всього того, що винайдено людством. Тому правомірним може бути те, що сучасний логопед метою своєї роботи визначить завдання зближення корекційно спрямованого логопедичного впливу із завданням здобуття дитиною з ТПМ нових знань як репродуктивного (відтворюючого), так і продуктивного (творчого) характеру.

У такому контексті особливість застосування такого напрямку в логопедії, полягає в тому, що коригувати мовлення дитини передбачається, значною мірою спираючись на процес здобуття нею програмових знань, умінь і навичок, представлених в освітніх програмах. Для цього методи і методики вибираються і застосовуються таким чином, що специфіка програмових знань

виражається неявно, тобто в ігровій формі застосовується метод *«засвоювати не програмовий матеріал»*, а використовуючи його, в першу чергу, для досягнення завдань логопедичної роботи. Правильно підібраний такий матеріал буде в подальшому корисним при вивченні дитиною вже конкретного лінгвістичного, математичного, природничого та іншого навчального матеріалу в початковій школі.

Впровадження в логопедичний процес цього напрямку роботи (в психології він має назву *когнітивний, тобто пізнавальний*) полягає в наступному. Логопедична корекція у дитини старшого дошкільного віку всієї наявної сукупності порушень мовленнєвого розвитку здійснюється на основі використання певних освітніх ліній і конкретних тем освітніх програм. Тобто, логопедичний процес і непряме опосередковане засвоєння програмового матеріалу здійснюються в їхній єдності, що може визначити сутність когнітивного навчання дитини з ТПМ. При цьому освітні програмові стратегії розглядаються як такі, що полегшують процес корекції мовлення і сприяють адаптації дитини до нових ситуацій. Отже, застосування методу *«когнітивного розвитку»* необхідне, щоб полегшити пізнавальний розвиток і мовленнєву діяльність тих дітей з ТПМ, в яких немає особливих порушень в інтелектуальному розвитку. Коли ж виникає необхідність усунути наслідки значного дефіцитарного недорозвитку, що перешкоджають виконанню дитиною мовленнєвої діяльності і когнітивному розвитку, тоді мова йде про методи *«когнітивної корекції»*.

Багато логопедів вже використовують в роботі метод когнітивного корекційного навчання. Необхідність його впровадження в практику логопедії обґрунтовують тим, що *інтелект і мовлення кожної дитини може бути значно удосконаленими*, не залежно від її віку та обсягу набутого життєвого досвіду. Однак противники такої точки зору, хоч і не заперечують можливості розвитку мовлення й інтелекту, однак значно мінімізують їх. *При цьому опонентами висуваються докази (які необхідно враховувати в логопедичній роботі) про те, що вплив спадкових факторів і факторів оточуючого середовища може майже повністю блокувати можливості наступного розвитку дитини.*<sup>81</sup>

У цьому зв'язку для сучасної логопедії важливим є положення когнітивної психології про те, що для забезпечення мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини необхідно *створити такі умови корекції розвитку*, які б забезпечували впровадження комплексів ігрових технологій з так званої *«когнітивної ортопедії»*. При цьому вважається, що так само, як фізична

---

<sup>81</sup> Вплив спадковості на розвиток дитини. <https://publish.com.ua/ditlakh-y-i-dity/rozvitok-ditini-vpliv-spadkovosti-na-psikhiku.html>

ортопедія виправляє зміщення хребта, так і когнітивна ортопедія виправляє, розвиває мовлення, розумові здібності, укріплює пам'ять, волю. В галузі логопедії завдання подолання порушень розвитку мисленневих і мовленневих здібностей дошкільників з ТПМ логопед може досягти, застосувавши комплекси різноманітних завдань саме з «когнітивної ортопедії». Особливість розробки таких комплексів полягає в тому, що корекція мовленнево-мисленневого розвитку здійснюється на основі програмового матеріалу із застосуванням різних засобів ігрової діяльності. Цей сучасний напрям корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку покладено в основу відповідних корекційно-розвивальних і корекційно-превентивних ігрових комплексів. Важливим є те, що із застосуванням такого підходу розроблено *методику розвитку наскрізних (трансверсальних) здібностей*. Такі здібності є одними і тими ж (інваріантними) в різних видах діяльності: комунікативній, мовленнєвій, математичній, музичній, графічній тощо. До таких інваріантних наскрізних здібностей відносять:

- прийоми логіки, тобто головні мисленнєві операції, які в єдності забезпечують дитині повне та глибоке пізнання дійсності. Це операції порівняння, аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації;

- прийоми навчальної роботи, тобто прийоми навчання (алгоритми, плани, схеми);

- послідовні (сукцесивні) й об'єднуючі (симультанні) універсальні способи сприймання і переробки інформації. З їхньою допомогою здійснюється об'єднання окремих елементів інформації або у послідовні ланцюги, або в одночасні цілісні структури;

- когнітивні стилі, тобто типові, звичні, комфортні для дитини стратегії розв'язання запропонованих завдань. Іншими словами – це стійкі, майже незмінні характеристики способів того, як дитина думає, сприймає, обробляє, розуміє і запам'ятовує інформацію на логопедичному занятті;

- прийоми самоорганізації, тобто операції планування і виконання дій в процесі розв'язання завдання та здійснення самоконтролю за його виконанням.

Тобто, всі перераховані здібності є трансверсальними здібностями. Це, так звані, загальні (ключові) компетентності (generic competences, transferable skills, soft competences, transversal competencies). Вони мають універсальний характер, оскільки застосовуються при виконанні практично всіх видів діяльності дитини і дорослої людини. В різноманітній термінології компетентностей («ключові компетентності», «універсальні компетентності», «загальні компетентності», «трансферабельні компетентності», «трансверсальні компетентності») доцільно дотримуватися терміну, що був запропонований ЮНЕСКО для широкого вжитку ще в 2015 році. Це термін – «трансверсальні компетентності». Трансверсальні компетентності

забезпечують «трансфер навчання», тобто перенос набутих знань і навичок дитини на вирішення ситуацій реального життя.

Стосовно дітей старшого дошкільного віку важливо враховувати, визначені в доповіді ЮНЕСКО, такі *трансверсальні компетентності*: здатність застосовувати набуті знання, здатність приймати обгрунтоване рішення. Особливе значення надано формуванню інтерперсональних здібностей: комунікаційних, організаційних; самодисципліни, наполегливості, мотивації, співпереживанню (емпатії), чесності, цілеспрямованості; здатності залагоджувати конфлікти, повазі до навколишнього середовища<sup>82</sup>

Отже, *такі наскрізні, сталі здібності розглядаються як загальні інструменти, які дитина використовує при виконанні різних видів діяльності*. В термінах психології і нейропсихології – це базові *інваріантні дії та операції*. Тобто, це незмінні дії, які застосовуються незалежно від виду діяльності дитини. Особливості їхнього формування у дітей старшого дошкільного віку потребує окремого висвітлення. У підручнику лише зазначимо, що *логопед може на логопедичному занятті забезпечити їхній непрямий, опосередкований розвиток*. І це матиме значення для підсилення, інтенсифікації логопедичного і освітнього процесу дітей з порушеннями мовлення.

Таким чином, узагальнюючи, зазначимо, що реалізація когнітивного підходу в логопедичній роботі має здійснюватися на ігровому матеріалі в корекційно-розвитковому середовищі. При цьому вся логопедична робота, спрямовується на корекцію розвитку мовлення і повинна здійснюватися з урахуванням не тільки паспортного, але й діагностованого психологічного віку дитини та структури її мовленнєвого порушення. Водночас логопед оволодіває знаннями і вміннями здійснювати логопедичну роботу на засадах гнучкого використання освітньої програми для загальних і спеціальних дошкільних закладів. Це – по-перше. По-друге, роботу здійснювати на основі сучасного компетентнісного підходу до організації логопедичної роботи.

Застосування в логопедичній роботі комплексів ігрових завдань, які сприяють розвитку в дошкільників з ТПМ зазначених наскрізних (тобто, інваріантних, трансверсальних) здібностей забезпечують непрямую опосередковану підготовку дитини до оволодіння програмовим матеріалом має особливу перспективу. *Такий підхід в логопедичній роботі, перш за все, сприяє розширенню тематики логопедичних занять і збагаченню змісту логопедичної роботи*. Водночас опосередковано створює сприятливі умови для ранньої

---

<sup>82</sup> Петренко В., Безугла І. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти  
O.[http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko\\_Bezugla%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%A5%D0%9D%D0%95%D0%A3\\_%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%8C](http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%A5%D0%9D%D0%95%D0%A3_%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%8C) 2018.pdf



*одночасної їх підготовки до засвоєння різних навчальних предметів у школі. Крім того, може гнучко сприяти підвищенню результативності превентивно спрямованого логопедичного впливу.*

В основу логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення покладаються також *традиційні для дошкільної освіти ідеї і підходи гуманістичної педагогіки.* Ці підходи спрямовані на забезпечення сердечного, щирого ставлення до дитини з особливостями в розвитку, а за положеннями теорії природовідповідності, у неї таким чином розвиваються відповідні задатки та здібності. Водночас акцентується увага на обов'язковому використанні гри у гармонійному розвитку особистості дитини. Важливим є також врахування ідеї солідарної відповідальності родини і фахівців освіти, причетних до піклування та розвитку дітей дошкільного віку з відхиленнями в мовленнєвому розвитку.

Разом з тим, в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку важливо також *знати і враховувати стандартизовані вимоги до результату дошкільної освіти* нормотипової дитини старшого дошкільного віку, тобто до визначених мовленнєвих компетенцій і компетентностей. Такий матеріал дасть можливість логопеду порівняти показники, діагностовані ним у конкретної дитини з ТПМ, з показниками нормотипової дитини і визначити/конкретизувати, в чому полягає порушення в її розвитку в порівнянні з нормою. Водночас уможливить визначення основних умов для забезпечення досягнення запланованого результату логопедичного впливу.

## **Напрямок 2-й Врахування в логопедичній роботі провідного когнітивного стилю старшого дошкільника з тяжкими порушеннями мовлення**

Умови забезпечення інтенсифікації процесу корекційно спрямованого логопедичного впливу засобами сюжетно-рольової і сюжетно-дидактичної гри визначені Програмою корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення. При цьому повніший виклад здійснимо тих складових, які менше висвітлені в спеціальній науковій і методичній літературі. Зокрема, це, – по-перше, можливість опори в логопедичній роботі на провідний когнітивний стиль дитини і, по-друге, корекція розвитку лексико-семантичної сторони мовлення старших дошкільників на основі формування механізму систематизації явищ довкілля.

Отже, розкриємо зміст кожної із зазначених складових Програми корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення означеної категорії дітей.

Застосування зручних і стабільних для дитини способів і манер виконання завдань у багатьох ситуаціях – це використання логопедом такого виду організації ігрової діяльності дитини, який буде найбільш ефективним саме для цієї конкретної дитини. Тобто, це використання провідного *когнітивного стилю* дитини. Визнається, що представники кожного стилю мають певні переваги, оскільки, за думкою спеціалістів, вони є наскрізною і стабільною властивістю дитини і дорослої людини (Є.П.Конопкін, Є.О.Климов, В.С.Мерлін та ін.).

Когнітивний стиль – це індивідуально-типовий набір уподобань людини щодо дій та операцій по переробці інформації. Вони вважаються відносно незалежними від змісту і характеру самої діяльності. Разом з тим, визначають спосіб, манеру і шлях руху людини до здобуття наміченої мети. У такому контексті поняття індивідуального стилю діяльності та когнітивного стилю особистості досить близькі за визначенням і змістом. Проте *когнітивний стиль на відміну від індивідуального стилю діяльності не відкидається по закінченні певної діяльності, а проявляється у різних її видах і характеризує не діяльність як таку, а особистість*. У повсякденному житті діяльність людини здійснюється лише одним універсальним для неї чином. Тому очевидно, що люди з різними психологічними особливостями досягають своїх цілей у різний спосіб. Причому усталення певного когнітивного стилю є свідченням його ефективності, оскільки з різних причин (енергетичних, мотиваційних, смислових) даній дитині чи дорослій людині можливо або зручно діяти саме так, а не інакше.

Важливим є те, що когнітивний стиль на сьогодні інтерпретується в цілому як компенсаторно-адаптаційний механізм і визначається (концептуалізується) як стійкий атитюд, тобто уподобання або звична стратегія, що визначає типовий для людини спосіб сприймання, запам'ятовування, мислення, вирішення задач, установки. Важливим є те, що стиль як переважний спосіб, манера, схильність діяти, сформувавшись у дитинстві, може зберігатися впродовж десятків років.

Встановлено, що високий взаємозалежний (кореляційний) зв'язок з результатом діяльності (ігрової, навчальної, музичної тощо) найбільше становлять такі когнітивні стилі: *полезалежність-полenezалежність, аналітичність-синтетичність, імпульсивність-рефлексивність*.

Тому логопеду, наприклад, необхідно враховувати, що *полenezалежні діти* мають позитивні результати діяльності при наявності внутрішньої мотивації, а *полезалежні* – при негативному підкріпленні. У діяльність полезалежні включаються як глядачі, спираючись на ті ознаки, що лежать на поверхні, ті, що впадають в око. Полenezалежні перетворюють ігрові ситуації,

виокремлюючи в них суттєві моменти і у них легше проходить перенос ігрових умінь та навичок на виконання інших ігор. І у них більш чітко виражена здатність відбирати раціональні стратегії запам'ятовування та відтворення ігрового матеріалу.<sup>83</sup> Встановлено, що незалежні краще навчаються складним зорово-перцептивним навичкам і швидше навчаються розпізнавати емоції. При виконанні інструкції логопеда незалежні переважно роблять це у «діахронічний» спосіб, тобто поетапно, виконуючи завдання «логічним способом» на основі розуміння правил гри і правильної стратегії. Очевидно, що ця обставина повинна певною мірою обумовлювати специфіку логопедичного заняття: незалежні від поля краще сприймають і розуміють логічні питання, а залежні – фактологічні, пов'язані з прикладами виконання. У подальшому вже в шкільному навчанні незалежні також можуть бути більш успішні в математиці, фізиці, біології, географії, мові. Тому по можливості важливо встановити ступінь полезалежності дитини якомога раніше, оскільки це досить сильний предикат<sup>84</sup> їхньої успішності з предметів, що найбільше вимагають формально логічних міркувань. Потребує врахування й те, що, оскільки незалежні від поля взагалі схильні покладатися на себе і їхня поведінка більш детермінована внутрішньою мотивацією, то різноманітні логопедичні прийоми справляють на них менший вплив, в той час як для залежних більша ефективність досягається за умови негативного підкріплення. Таким чином, можна зробити висновок про більшу самодостатність дітей, що оцінюються як незалежні від поля. Тому полезалежні частіше використовують займенник «ми», а незалежні – «Я».

*За когнітивним стилем «імпульсивність-рефлексивність»* дітей можна поділити на імпульсивних, що схильні в процесі гри швидко приймати рішення і продукувати гіпотези, але не враховуючи їх вірогідності. З іншого боку, рефлексивні мають більш уповільнений темп реагування в проблемній ситуації, рішення щодо наступної ігрової дії приймається на основі ретельно продуманого аналізу можливих альтернатив, гіпотези уточнюються з урахуванням їх вірогідності. «Імпульсивним» дітям притаманне швидке прийняття рішення, без його достатнього обґрунтування, часто без недостатньо обдуманого вибору гіпотези. У порівнянні з «рефлексивними» вони роблять більше помилок, оскільки в процесі виконання гри діють занадто

---

<sup>83</sup> Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки / Автореф. на здоб. ... канд. психол. наук. – К., 1998.

<sup>84</sup> *Предикат* (лат. praedicatumum — «сказане») у логіці й лінгвістиці — присудок, судження, те, що висловлюється (стверджується або заперечується) про суб'єкт. **Предикативність**: 1. Одне з основних понять сучасної логіки, що відображає об'єктивно існуючі зв'язки між ознаками і предметами. 2. Граматична властивість присудковості, що полягає в підпорядкуванні форм присудка формам підмета (напр., цвітуть яблуни).

швидко і їм притаманний недостатній рівень сформованості здібностей до концентрації уваги. «Рефлексивні» діти ретельно обмірковують свої дії, багаторазово перевіряють свої гіпотези, приймають обережні, продумані, точні рішення.

Відмінності в стратегіях гри дітей таких протилежних полюсів, як «аналітики-синтетики») залежать не стільки від їхньої властивості бачити різницю в ігрових діях, скільки у ступеню «чутливості» до цієї різниці і від особливостей фіксації цих відмінностей. Зокрема, «аналітики» спираються в цілому на явні фізичні особливості ігрових об'єктів, тоді як «синтетики» на «приховані», додаткові. Тому для забезпечення ефективності діяльності цієї групи дітей необхідно з'ясувати: аналітичний чи синтетичний тип сприймання і засвоєння ігрової інформації домінує у дитини. У першому випадку матеріал легше засвоюється поелементно з наступним синтезом, об'єднанням. Для таких дітей в подальшому аналітико-синтетичний метод навчання, наприклад, грамоти буде більш адекватний. Діти-«синтетики» легше засвоюють новий матеріал спочатку глобально, як цілісний образ, а потім поступово виокремлюють окремі елементи та деталі. У цьому випадку, наприклад, букви легше запам'ятовуються за загальним окресленням, а не як сума графічних елементів. Читання на початковому етапі їм легше засвоювати глобально або напівглобально. У цьому зв'язку важливо знати, який з аналізаторів дитини функціонально «сильніший».

*Отже, когнітивний стиль – це зручний і стабільний для конкретної дитини спосіб і манера виконання завдань ігрової діяльності.* Врахування цього способу в навчально-виховному процесі забезпечить логопеду можливість ефективно організувати роботу дітей з інформацією за одним з таких стильових параметрів: «полезалежність–полenezалежність»; «імпульсивність–рефлексивність»; «аналітичність–синтетичність».

Правильним є визначення провідного когнітивного стилю дитини професійним психологом. Проте для попереднього визначення провідного когнітивного стилю дитини логопед також може застосувати декілька спеціальних діагностичних завдань<sup>85</sup> (див.табл. 9, 10, 11).

---

<sup>85</sup> Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурісаморегуляції соціальної поведінки /Дис. на здобуття науков. ступеня канд. психолог. наук.-К., 1998.-С. 3-58. 2.

Холодна В.О. Психологія інтелекта.- М., 1998.

[https://stud.com.ua/141787/psihologiya/metodiki\\_diaagnostiki\\_polezalezhnosti\\_polenezalezhnosti](https://stud.com.ua/141787/psihologiya/metodiki_diaagnostiki_polezalezhnosti_polenezalezhnosti)

[https://stud.com.ua/141800/psihologiya/metodiki\\_diaagnostiki\\_kognitivnovi\\_prostoti\\_skladnosti](https://stud.com.ua/141800/psihologiya/metodiki_diaagnostiki_kognitivnovi_prostoti_skladnosti)

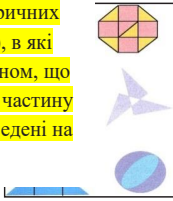
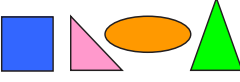
[cf.vn.ua/marina-xolodna-kognitivni-stili-pro-prirodu-individualnogo-rozumu/](http://cf.vn.ua/marina-xolodna-kognitivni-stili-pro-prirodu-individualnogo-rozumu/)

<http://psychology.univer.kharkov.ua/dist2020>

*Детальний виклад матеріалу стосовно методики діагностики когнітивного стилю в дітей див. в статті В.Тарасун, Д. Рождественської. Діагностика провідного когнітивного стилю дітей з труднощами у навчанні <https://core.ac.uk/download/pdf/11084692.pdf>*

Таблиця 9

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВОГО ПАРАМЕТРУ  
«ПОЛЕЗАЛЕЖНІСТЬ- ПОЛЕНЕЗАЛЕЖНІСТЬ»

Завдання		
№	Інструкція	Стимульний матеріал
1	<p><b>Замасковані фігури</b></p> <p>Звертаючись до дитини, логопед говорить: «Зараз я покажу тобі аркуш паперу, на якому накреслено трикутник. Ти його уважно розглянь і добре запам'ятай. На іншому аркуші паперу намальована фігура. У ній захований трикутник. Уважно розглянь складну фігуру і покажи, де заховався трикутник».</p> <p>Примітка: Логопед пред'являє дитині просту фігуру (впродовж 2 сек.), яку дитина повинна запам'ятати. Перша проба (показати контури простої фігури на пред'явленій складній фігурі) вважається тренувальною.</p>	<p>(модифікація методики Готшальда)</p> <p>Набір складних кольорових геометричних фігур (10 основних і 1 тренувальна), в які вмонтовано прості фігури таким чином, що контури простої фігури утворюють частину складної фігури, приклади яких наведені на малюнку справа.</p>  <p>Приклади простих фігур</p> 
Визначення провідного стилю:		
Фіксується час виконання кожного завдання та кількість помилок. Помилкою є неправильний показ простої фігури, або її незнаходження впродовж 2 хв.		
Спосіб виконання завдання		Провідний стиль
♦ Дитина швидко (до 2 хв.) і правильно виявила еталонну фігуру		Поленезалежний
♦ Дитина ускладнюється виконати завдання і витрачає більше 2 хв. на ідентифікацію еталонної фігури		Полезалежний

Таблиця 10

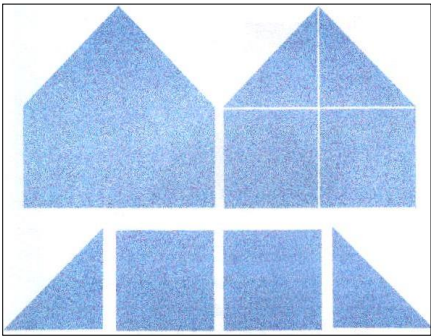
МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВОГО ПАРАМЕТРУ  
«ІМПУЛЬСІВНІСТЬ – РЕФЛЕКСІВНІСТЬ»

№	Інструкція	Стимульний матеріал
2	<b>Вибір парної фігури</b>	

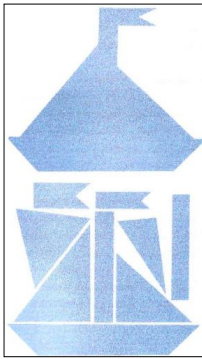
<p>Педагог демонструє дитини один еталонний малюнок (зображений зверху на малюнку), на якому зображена тварина (кошеня, папуга чи метелик). А потім показує їй малюнки із зображенням цієї ж тварини, які відрізняються одне від одного лише дрібними деталями. Звертаючись до дитини, педагог говорить: «Уважно розглянь кошеня, зображене зверху на картці. А тепер відшукай якомога швидше таке ж кошеня серед тих, що зображені нижче».</p> <p>Педагог зосереджує увагу дитини на тому, що вона повинна знайти малюнок, ідентичний еталону, якомога швидше (до 2 хв.).</p>	
<p>Визначення провідного стилю: Провідний стиль визначається з урахуванням часу виконання завдання і правильності відповіді</p>	
<p><i>Спосіб виконання завдання</i></p>	<p><i>Провідний стиль</i></p>
<p>◆ Дитина швидко приймає рішення, але без достатнього обґрунтування. Припустившись помилки, після зауважень знову знаходить відповідь за короткий час і без обдуманого вибору гіпотез. Демонструє низьку здатність до концентрації уваги.</p>	<p>Імпульсивний</p>
<p>◆ Дитина ретельно обмірковує відповіді, приймає обережні, продумані і точні відповіді</p>	<p>Рефлексивний</p>

Таблиця 11

**МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВОГО ПАРАМЕТРУ  
«АНАЛІТИЧНІСТЬ – СИНТЕТИЧНІСТЬ»**

№	Інструкція	Стимульний матеріал
4	<p><b>Будиночок</b> (модифікація методики Н.М.Стадненко, Т.Д.Ілляшенко, А.Г.Обухівської та ін.)</p>	
	<p>Логопед пропонує дитині подивитись на вирізаний з картону будиночок. Далі педагог викладає на столі перед дитиною набір деталей, з яких складається цей будиночок, і пропонує: «Подивись на будиночок і склади такий самий будиночок з деталей, що лежать поруч».</p> <p>Якщо дитина ускладнюється виконати завдання самостійно, педагог пропонує їй як допомогу зразок будиночка, на якому олівцем позначені відповідні складові частини.</p>	
<p>Визначення провідного стилю: Провідний стиль визначається з урахуванням часу виконання завдань і правильності відповіді</p>		

	<i>Спосіб виконання завдання</i>	<i>Провідний стиль</i>
◆	Дитина швидко (до 2 хв.) і правильно самостійно викладає будиночок з деталей шляхом візуального орієнтування на цілісний будиночок.	аналітичний
◆	Дитина ускладнюється виконати завдання, орієнтуючись на зображення цілісного будиночку, і потребує допомоги у наданні зразка будиночка з позначеними на ньому олівцем деталями.	синтетичний

5	<b>Склади кораблик</b> (модифікація методики Н.М.Стадненко, Т.Д.Ілляшенко, А.Г.Обухівської та ін.)	
	<p>Логопед викладає перед дитиною вирізаний з картону кораблик, а також окремі деталі, серед яких є такі, з яких можна скласти такий самий кораблик (з них 5 деталей ідентичні складовим кораблика і 5 деталей лише схожі на них). Звертаючись до дитини, педагог говорить: «Роздивись добре цей кораблик і фігурки, які лежать поруч. З цих фігурок добери ті, з яких можна скласти такий самий кораблик і склади його».</p> <p>Якщо дитина відчуває труднощі при виконанні завдання самостійно, логопед пропонує їй, як допомогу, зразок кораблика, на якому олівцем позначені відповідні складові частини.</p>	
	Визначення провідного стилю:	
	Провідний стиль визначається з урахуванням часу виконання завдань і правильності відповіді	
	<i>Спосіб виконання завдання</i>	<i>Провідний стиль</i>
◆	Дитина швидко (до 2 хв.) і правильно самостійно викладає кораблик з деталей, візуально орієнтуючись на зображення цілісного кораблика.	аналітичний
◆	Дитина ускладнюється виконати завдання, орієнтуючись на зображення цілісного кораблика, і потребує допомоги у вигляді надання зразка кораблика, на якому олівцем позначені деталі.	синтетичний

Таким чином, знання логопедом можливості застосування *корекційно-когнітивного підходу* дозволить йому ефективно *враховувати діагностовану стабільну манеру дитини вирішувати на логопедичному занятті ігрові завдання*. При цьому когнітивний стиль виконуватиме, по-перше, адаптаційну функцію, що допомагає дитині пристосуватися до вимог ігрової діяльності. По-друге, – компенсаторну, оскільки будується з опорою на сильні сторони дитини і враховує її слабкі сторони.

У цьому зв'язку необхідно зазначити важливість методик, широко представлених в логопедичній літературі, розроблених з цією ж метою і призначених для визначення провідної сенсорної системи дитини: візуальної слухової, тактильної. Урахування результатів такого вивчення також допоможе логопеду правильно розробляти і пред'являти ігрові завдання, спираючись на провідну модальність дитини. Разом з тим, визнається, що

---



когнітивні стилі, їхня природа вивчені ще недостатньо і буде продовжуватися надалі.<sup>86</sup>

Водночас особливо важливим для логопеда є вміння в ігровій формі застосовувати методики, спрямовані на корекцію розвитку гностико-практичних функцій дитини з порушеннями мовлення.

### **Напрямок 3-й Ігрові засоби формування гностико-практичних функцій як стимулятора розвитку мозкових механізмів мовлення дітей переддошкільного віку**

Як зазначалося в Розділі 2 підручника, виконання більшості ігрових завдань комплексу, спрямованих на корекцію розвитку вищих психічних функцій, потребує спільної участі різних модальностей, пов'язаних між собою, тобто потребують *достатньо сформованої полімодальності*. Ця особливість організації психіки дитини достатньо повно враховувалася при розробці комплексу дидактичних ігор для дітей раннього віку, оскільки в змісті ігор комплексу відображені предмети різні за формою, розміром, кольором і функцією. Разом з тим, серед модальностей пріоритет віддано слуховій і зоровій, які у запропонованих видах ігрових завдань є домінуючими<sup>87</sup> (див. Модуль 3-4 цього підручника).

При розробці комплексу ігрових завдань вже для дітей старшого дошкільного віку також враховано, що виконання корекційно-розвивальних дидактичних ігор, потребуватиме задіявання достатньо сформованих *різних видів гнозису: зорового предметного, колірного, симультанного, суцесивного, тактильного*. Водночас у змісті запропонованих дидактичних ігор, розроблених для подальшої корекції розвитку гностико-практичних функцій, передбачена перевага розвитку артикуляційного праксису як найскладнішого з усіх його видів.

Власне, всі ігри для формування і розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку в своєму змісті включають компонент, що сприяє корекції розвитку аферентного і еферентного видів праксису: від здатності відтворювати ізольовані звуки мовлення, їх артикуляційних укладів до здатності вимовляти серії звуків мовлення, тобто слова. Отже, ще раз зазначимо: змістом корекційно-превентивної роботи з дошкільниками старшого віку передбачено, що *розвиток практичних і*

---

<sup>86</sup> Волкова Н, Гусев А. Когнітивні стилі: дискусійні питання та проблеми вивчення. 2021 Н. Н. [Дискусійні питання](http://psychology.univer.kharkov.ua/dist2020) [http://psychology.univer.kharkov.ua > dist2020](http://psychology.univer.kharkov.ua/dist2020)

гностичних функцій відбувається як безпосередньо за допомогою спеціально розроблених логопедичних ігрових вправ, так і опосередковано на основі ігор для формування лексико-семантичної сторони мовлення.

Корекція розвитку модальних і полімодальних функцій дітей старшого дошкільного віку може здійснюватися переважно не прямо, а в процесі виконання завдань, які, власне, не передбачають безпосереднього розвитку гностико-практичних функцій дитини. Така корекція розвитку відбувається опосередковано, в процесі виконання дітьми основного ігрового завдання. Разом з тим, логопед за потреби може використати повну програму розвитку гностико-практичних функцій, широко представлену в нейропсихологічній і логопедичній літературі<sup>88</sup>.

Як приклад, наведемо перелік методик, необхідних для корекції розвитку практичних функцій. Це комплекси завдань для визначення і врахування в логопедичній роботі *латеральних переваг*. Тобто, діяльність якої руки, ноги, ока, вуха є провідною – права чи ліва.

З метою дослідження типів ліво-праве співвідношення функцій трьох основних аналізаторних систем: мануальної, слухомовленнєвої і зорової можна в ігровій формі застосувати розроблені спеціальні методики для визначення стану їхньої сформованості. Це, так звані, «профілі латеральної організації мозку» (ПЛО), які в подальшій роботі можуть використовуватися не тільки як діагностичні, але й як корекційно-розвиткові. З цією метою наведемо методику, розроблену нейропсихологами під керівництвом Є.Д. Хомської<sup>89</sup> для оцінки міжпівкульних взаємовідношень за допомогою двох груп методів. В основу *першої групи методів* оцінки міжпівкульної асиметрії покладено принцип тестування одного органу (руки, ока, вуха). Послідовно вивчаються спочатку стан сформованості правих (лівих), а потім лівих (правих) функцій. Підґрунтям для *другої групи методів* оцінки міжпівкульної взаємодії визначено принцип одночасного тестування обох органів (за методом «подвійної стимуляції»). У всіх випадках для визначення провідного

---

<sup>88</sup> Див, наприклад, А.Р. Лурия. Монографія «Высшие корковые функции человека». Ю.Рибцун. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. <http://logoped.in.ua>; [orcid.org/0000-0002-2672-3704](https://orcid.org/0000-0002-2672-3704). Розгорнутий опис нейропсихологічної діагностики дітей дано у посібнику А.В. Семенович «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» (2002). Систематизація методів нейропсихологічної діагностики та його аналіз. (Васерман)

<sup>89</sup> Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия / Е.Д. Хомская, Н.Н. Привалова, Е.В. Ениколопова и др.: Учеб. пособие. – 1995. – 78 с. В.Тарасун Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2008. – 294 с.

органу проводиться порівняння результатів, отриманих від виконання в процесі гри завдань для правих і лівих органів за різними параметрами. Тобто, оцінюється співвідношення всіх аналізаторних систем – як моторних, так і сенсорних.

Підгрунтям ігор, застосованих для вивчення і визначення типу ПЛО слугують декілька принципів. Це – використання різних типів асиметрій (мануальної, слухової, зорової); оцінка в балах факту асиметрії та її ступеня («рукості», «вухості», «оконості»); визнання різної значимості мануальної, слухомовної і зорової асиметрій, що відображено в порядку їх розміщення: рука-вухо-око (П-А-Л, де П – переважання правих функцій над лівими, А – їхня рівність, Л – переважання лівих функцій). На основі оцінки міжпівкульної асиметрії в трьох аналізаторних системах (рука-вухо-око) розроблена класифікація типів ПЛО («чисті» правші, праворукі, амбідекстри, ліворукі і «чисті» лівші). Різні типи міжпівкульної взаємодії (профілі латеральної організації мозку) визначаються різними показниками когнітивних (мовленнєвих і немовленнєвих), рухових і емоційно-особистісних процесів.

*Методика дослідження ПЛО включає три групи тестів.* І група – оцінка мануальної асиметрії. У даному випадку в ігровій формі за допомогою опитувальника визначається, ким – правою, лівою, амбідекстром – вважає себе дитина або її батьки чи вихователь. Як приклад, наведемо серію таких запитань: якою рукою ти, малюєш, пишеш, в якій руці тримаєш зубну щітку? Якою ногою б'єш по м'ячу? Яким оком цілишся? До якого вуха прикладаєш мобільний телефон?

*Моторні проби*, в яких визначається провідна рука: переплетення пальців рук, схрещування рук на грудях («поза Наполеона»), аплодування. Провідною вважається

рука, яка  
першою  
починає рух і  
розміщується  
зверху на  
передпліччі.



*Динамометрія*, тобто вимірювання сили кисті кожної руки з допомогою динамометра з визначенням при цьому, якою рукою дитина бере динамометр і натискує його перший раз (як правило, правші беруть правою, лівші – лівою. (Todor e.a., 1982; Костичева, 1988). Оцінка темпу, ритму і стійкості рухів здійснюється Г. (Теплінг-тест «Дятел») за допомогою спеціального пристрою (механічного чи електронного). Вимірювання максимального темпу рухів кистю руки, що є опосередкованим показником типу нервової системи.

Оцінюється число натискувань на ключ за одиницю часу кожною рукою; швидкість і стійкість теплінгу провідної руки вища. Можна використовувати також бланкову методику (аркуш паперу, поділений на 4 частини), де дитина має олівцем ставити крапки послідовно в чотирьох частинах аркуша на протязі певного проміжку часу (15-30 сек). Робота виконується правою і лівою рукою по черзі. оцінка зорової асиметрії. В основу виконання дитиною всіх тестових завдань, власне, покладена ігрова діяльність.

Для оцінки зорової асиметрії використовується в ігровій формі проба Розенбаха. Вертикально у витягнутій руці дитина або дорослий тримає



олівець, який фіксується поглядом на певній точці (краще відносно якоїсь вертикальної лінії) на відстані 3-4 см; обидва ока при цьому відкриті. Після цього почергово закривається то одне, то інше око. Провідним вважається око, при закриванні якого, наприклад, олівець зміщується в його бік.

За визначеним співвідношенням всіх трьох видів асиметрій за схемою «рука-вухо-око» виділяються *варіанти профілів*: П – переважання правої функції (правші), Л – лівої (лівші), А – рівність функцій правої і лівої руки (амбідекстри). У відповідності з отриманими результатами виконання мануальних проб усі варіанти ПЛЮ розподілено на п'ять типів: «чисті правші» (складаються з 2-х підгруп – «сильні правші», «середні правші» за всіма показниками). Праворукі з різними варіантами домінантності вуха і ока. Ліворукі з різними варіантами домінантності вуха і ока «чисті лівші» (ЛЛЛ); у зв'язку з малою вибіркою, «чисті лівші» на сильних і слабких не діляться. Амбідекстри.

Застосування в ігровій формі зазначеного комплексу методик в логопедичній роботі зі старшими дошкільниками дає можливість оцінити ступінь асиметрії в їхній моторній, слухомовленнєвій і зоровій системах, вивчити динаміку показників асиметрії, що відображають міру стійкості у різних сферах ліво-правих міжпівкульових відношень, визначити приховану ліворукість. Урахування цих індивідуальних відмінностей є важливим при виборі, організації і проведенні дидактичних і сюжетно-дидактичних ігор з дітьми з порушеннями мовлення.



Для визначення і врахування в ігровій діяльності дитини стану розвитку її загальної моторики та постуральної стійкості, рівноваги застосовується проба «скандинавська хода», «тандем-хода» (тандем, англ. – один за одним, упряжка).

Це техніка ходьби з використанням спеціальних палиць, схожих на лижні.

З метою вивчення в ігровій формі стану сформованості гностико-практичних функцій в логопедичній роботі використовується комплекс методик. Так, для визначення стану сформованості кінестетичного праксису логопед визначає стан сформованості пальцевого праксису, праксису поз за зоровим і кінестетичним зразком, орального кінестетичного праксису за зоровим зразком, артикуляційного еферентного праксису. Стан розвитку кінестетичного праксису дитини логопед вивчає за допомогою результатів її спроби відтворити послідовність рухів у пробі «кулак-ребро-долоня», виконати графічні завдання, в ігровій формі відтворити пробу на реципрокну координацію, динамічні пальцеві переключення, слухо-моторну координацію, оральний кінестетичний праксис, артикуляційний еферентний праксис тощо.

Для уточнення висновку стосовно результатів спостереження і діагностичного вивчення стану сформованості гностико-практичних функцій старших дошкільників логопед може використати спеціально розроблені відповідні таблиці. Як приклад такої таблиці, наведемо Зону функціональної недостатності мозку та патологічної симптоматики<sup>90</sup> стосовно дітей середнього і старшого дошкільного віку (див.табл 12).

Таблиця 12

*Зони функціональної недостатності мозку та патологічна симптоматика*

Зони функціональної недостатності в мозку та патологічна симптоматика	Вік, з якого діагностується порушення
<i>Скронева частка S n/и</i>	
Труднощі диференціації знайомих слів з опозиційними фонемами	з 4-4,5 років
Нездатність виділяти перший звук в слові з 5-5,5 років	з 5-5,5 років
<i>Тім'яна частка, премоторні зони D n/и</i>	
<i>Тім'яна частка S n/и</i>	
Мануальна (кистьова та пальцева) апраксія помилки у відтворенні поз, перебір, пошуки поз, неточність, дифузність дій	з 4-5 років

<sup>90</sup> Т.Г.Визель. Основы нейропсихологии.Теория и практика. <https://knizhnik.org/tatjana-vizel/osnovy-nejropsihologii-teorija-i-praktika/1>

Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир, 1971 <https://www.livelib.ru/book/1000494654-poteryannyj-i-vozvrashchennyj-mir-aleksandr-romanovich-luriya>

Кінетичний праксис відтворення серій поз, наприклад «кулак-долонь-ребро»	з 7 років
Оральна апраксія (нездатність подути, клацати, поцокати за завданням)	з 3-3,5 років
Артикуляційна апраксія порушення звуковимови при сформованому фонематичному слуху («моторна» дислалія, за Б.М. Гриншпуном)	з 4—4,5 років
<i>Потилічна частка D n/и</i>	
Проблеми впізнавання стилізованих зображень (на кшталт «мультиків»)	з 3 років
Труднощі впізнавання перекреслених та зашумлених зображень	з 5 років
Труднощі запам'ятовування букв за відсутності літерної агнозії	з 5 років
<i>Тім'яно-потилічна частка D n/и</i>	
Зорово-образна апрактагнозія відсутність спроб малювати прості предмети (будиночок, машинку, чоловічка)	з 4,5 років
Оптико-просторова та конструктивна діяльність	з 7-8 років
Сприйняття сюжетних малюнків	з 6-7 років
<i>Тім'яно-потилічна частка S n/и</i>	
Конструктивно-просторова апракто-агнозія нездатність побудувати башту з 4 кубиків, зібрати пірамідку	з 3,5 років
Нездатність освоїти дошку Сегена, викладати простий малюнок (мозаїка, легио тощо)	з 4,5 років
<i>Лобні частки</i>	
Нездатність класифікувати знайомі предмети (люди, речі, тварини, рослини) за групами	з 4,5 років
Нерозуміння слів із просторовим та кількісним значенням (далеко-близько, багато-мало тощо)	з 3,5-4 років
Викладання по порядку серії сюжетних малюнків	з 7 років

Для здійснення ефективної логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку на основі ігрової діяльності педагогу необхідно також бути добре обізнаним з специфікою різних видів ігор та особливостями їхньої організації і проведення.

**Напрямок 4-й Оптимізація процесу упровадження в логопедичну практику сюжетно-дидактичної і дидактичної гри для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення як дієвого засобу корекції розвитку мовлення**

У старшому дошкільному періоді дитинства успішність формування мовленнєвого і особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку засобами гри значною мірою залежить від того, як дорослий організує цей вид її діяльності. Тому знання психолого-педагогічних закономірностей і особливостей сюжетно-дидактичної і дидактичної гри дошкільника старшого віку – важлива складова професійної підготовки логопеда дошкільного закладу.

Зміст сюжетно-рольової і дидактичної гри визначає *організація гри: вибір*



*сюжету, підбір заміників, атрибутів, розподіл ролей, узгодження суперечливих питань по ходу гри.* У процесі гри переважають рольові взаємини дітей, а реальні відбуваються на етапі організації гри та в її ході як окремі фрагменти-включення у зміст рольових взаємин дітей. Сюжетно-дидактична гра, маючи за своєю природою і структурою багато спільного з сюжетно-рольовою грою, разом з

тим, має стати самостійним методом в роботі логопеда. Це пов'язано з тим, що і сюжетно-рольова, і дидактична гра, по-перше, відрізняються за змістом сфери діяльності, яку вони відображають, і співвідношенням її компонентів. Так, дидактично-сюжетна гра, як і сюжетно-рольова, за своїм походженням є сюжетною. Однак, *якщо у сюжетно-рольовій грі дошкільник засвоює сутність людської діяльності, то в сюжетно-дидактичній і дидактичній грі дитина оволодіває способами розумової діяльності, якими вона оволодіває лише з ініціативи логопеда.* Елементарні форми рольової гри можуть виявлятися без керівництва дорослого, на основі наслідування. Цим зумовлена відмінність компонентів сюжетно-рольових і дидактичних ігор. *У сюжетно-рольовій грі головним компонентом є роль, у дидактичній – освітнє завдання, яке передбачає формування у дитини відповідних засобів і способів пізнання*<sup>91</sup>.

Особливо важливим при цьому є забезпечення такої організації спільної діяльності логопеда і дитини, яка відтворює елементи гри і призводить до значного навчального результату. Організуючи логопедичне заняття на основі дидактичного завдання, логопед в ігровій формі не лише здійснює корекцію розвитку мовлення, але й надає, узагальнює та закріплює у дитини знання, визначені освітньою програмою, розвиває її пізнавальні здібності, раціональні способи розумової діяльності.

Тому дидактична гра – це, власне, система впливів, спрямована на формування у дитини з порушеннями мовлення потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їхнім новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок<sup>92</sup>. Упровадження такого підходу сприятиме інтенсифікації процесу корекції мовлення дитини і одночасно – подоланню

<sup>91</sup>

[https://pidru4niki.com/14361112/psihologiya/vidi\\_igrovoyi\\_diyalnosti\\_doshkilnika\\_rol\\_psihichnomu\\_rozvitku](https://pidru4niki.com/14361112/psihologiya/vidi_igrovoyi_diyalnosti_doshkilnika_rol_psihichnomu_rozvitku)

<sup>92</sup> Там само



розриву, що виникає під час переходу дитини від провідної ігрової діяльності до навчальної.

Розробку теорії дидактичної гри, з'ясуванням її ролі, структури і значення для корекції розвитку мовлення і наступного шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку здійснювали педагоги і психологи А.М. Богуш,<sup>93</sup> Т.В.Дудкевич<sup>94</sup>, Ж.Піаже<sup>95</sup>, Л.С.Виготський<sup>96</sup>, О.М.Леонтьєв<sup>97</sup>, Т.О. Піроженко<sup>98</sup>. У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально



планується і пристосовується для корекційно-навчальних цілей. Разом з тим, дидактичні ігри – це, власне, різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор Ф.Фребель<sup>99</sup> і М.Монтесорі<sup>100</sup>, які вперше розробили їх для дошкільного виховання. Дидактичні ігри, які використовуються в дитячому садку, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дитини, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо і, що важливо, – в них зароджується інтерес до розумової праці.

Ігрова діяльність дошкільника може приймати різну форму: дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. При цьому структура дидактичної гри включає всі компоненти розгорнутої ігрової діяльності: спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають стан сформованості бажання дитини брати участь у грі; орієнтувальний забезпечує

<sup>93</sup> Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 256 с.

<sup>94</sup> Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с. [https://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych Tetiana/Dytiacha psykholohiia.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych_Tetiana/Dytiacha_psykholohiia.pdf)

<sup>95</sup> Піаже Ж. Психологія, междисциплинарные связи и система наук. <https://www.livelib.ru/work/1002571844-psihologiya-mezhdistsiplinarnye-svyazi-i-sistema-nauk-piazhe-zh>

<sup>96</sup> Виготський Л.С. История развития высших психических функций. <https://lavkababuin.com/ua/istoriya-razvitiya-vysshih-psihicheskikh-funkciy-1037861/>

<sup>97</sup> Леонтьєв А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303-323.

<sup>98</sup> Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80

<sup>99</sup> Фребель Ф. [http://psychologis.com.ua/pedagogika\\_frebelya.htm](http://psychologis.com.ua/pedagogika_frebelya.htm)

<sup>100</sup> Монтесорі М. Мій метод. Навчання. Астрель, 2005. [https://royallib.com/book/montessori\\_mariya/moy\\_metod\\_nachalnoe\\_obuchenie.html](https://royallib.com/book/montessori_mariya/moy_metod_nachalnoe_obuchenie.html)

вибір засобів і способів ігрової діяльності; *виконавський* – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету; *контрольно-оцінний* – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності<sup>101</sup>.

Структурні складові безпосередньо гри включають *дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків*<sup>102</sup>. Дидактичні ігри можуть поєднувати: слово і практичні дії; слово і наочність; слово і реальні предмети.

*Дидактичне завдання* гри при цьому визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. У даному разі логопед при виборі освітньої теми може опиратися на нові складники Стандарту дошкільної освіти, зокрема такого важливого його складника, як наступність між дошкільною та початковою освітою в реалізації перспектив розвитку дитини<sup>103</sup>.

*Ігровий задум* – наступний структурний елемент дидактичної гри, в якому дидактичне завдання свідомо маскується і подається у вигляді ігрового задуму (уявного сюжету, активних дій з предметами, з дидактичним матеріалом). При плануванні *ігрових дій* навчального змісту логопед досягає поєднання мети корекції мовленнєвого розвитку дитини і засвоєння нею навчального матеріалу, закладеного в грі. Ігровий задум підтримують заздалегідь визначені *правила дидактичної гри*, які задаються логопедом до її початку і мають навчальний та організуючий характер. З цією метою логопед пояснює дітям ігрове завдання і спосіб його виконання.

Успіх дидактичних ігор значною мірою залежить також від правильного вибору і використання в них *ігрового обладнання*, іграшок, геометричних фігур, природного матеріалу, дидактичного матеріалу тощо.



Після закінчення дидактичної гри в зв'язку з такою віковою особливістю дітей, як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результат оцінювання виконаного завдання, *підбиття підсумків гри* логопед здійснює відразу після її закінчення, тактовно коментуючи при цьому можливі невдачі.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб логопед міг вибрати таку гру, яка найбільше відповідає меті логопедичного заняття, в тому числі і з використанням інноваційних технологій. Проте, як показали дослідження психологів

<sup>101</sup> Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. - К.: Генеза, 2002. - 368 с.

<sup>102</sup> <https://shag.com.ua/8-sutniste-didaktichnoyi-gri-yiyi-osoblivosti.html>

<sup>103</sup> Державний стандарт дошкільної освіти (Базисний компонент). Вступ.

(Д.Ельконін<sup>104</sup>, Л. Артемова<sup>105</sup>, Т.Піроженко і Н.Карасьова<sup>106</sup>) і педагогів (О.Савченко<sup>107</sup>), дидактична гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення до занять, які базуються на програмовому матеріалі, якщо вони використовуються епізодично. Тому дидактичні ігри доцільно включати в систему логопедичних занять. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання буде найбільш своєчасне й ефективне порівняно з іншими методами. Тому *логопедичне заняття може будуватися або як дидактична гра, або гра може використовуватися як структурний елемент заняття, коли в його процесі кілька разів створюються ігрові ситуації.*

Головними умовами ефективності застосування дидактичних ігор в логопедичній роботі визнаються: органічне включення дитини в логопедичний процес; дотримання нею правил гри; емоційне ставлення логопеда до ігрових дій (його слова і рухи). Пояснення логопеда під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим дитині, пробуджувати в неї пізнавальний інтерес. Доцільніше не тільки пояснювати, як гратися, а й показувати, як гру виконати. При цьому, зрозуміло, що участь логопеда залежить від змісту гри і від стану сформованості його ігрової компетентності. Дитячу гру в освітніх цілях, поряд з корекційно-розвитковими іграми успішно застосовують логопеди спеціальних і загальних освітніх дошкільних закладів. І це важливо, оскільки в дидактичній грі дитина застосовує свій інтелектуальний досвід, тренує волю, розширює пізнавальні інтереси.

У всіх своїх видах дидактична гра виконує *різні функції*, але домінує мотиваційна; саме з цих позицій, як наголошують науковці, слід оцінювати її переваги порівняно з іншими освітніми методами. Як типовий приклад застосування такого підходу до створення дидактичної гри, наведемо гру «Всезнайка»<sup>108</sup>, розроблену колективом педагогів. Гра може бути ефективно застосована в логопедичній практиці, оскільки спрямована на формування у дітей старшого дошкільного віку потреби та інтересу в здобутті знань, сприяє стимулюванню їхньої пізнавальної активності, формуванню мовленнєвої, комунікативної компетенції.

У запропонованому комплексі представлені змістовні дидактичні завдання для закріплення знань, умінь і навичок про: кількісну лічбу;

<sup>104</sup> Ельконин Д.Б. Психология игры. <https://dytpsyholog.files.wordpress.com/2015/01/elkonin-psihologiya-igry.pdf>

<sup>105</sup> Артемонова Л.В. <https://nus.org.ua/questions/novyj-standart-doshkilnoyi-osvity-vidpovidi-na-golovni-zapytannya/>

<sup>106</sup> Ігровий простір дитини. КВ Карасьова, Т Піроженко. К.: Шк. світ 128, 2011. 55\*, 2011.

<sup>107</sup> Савченко О.Я. <http://194.44.152.155/elib/local/sk644883.pdf>

<sup>108</sup> <https://dnz15pazlik.vn.ua/education/metodychnyy-keys/dydyaktychna-gra-dlya-ditey-starshogo-doshkilnogo-viku-vseznayka>

співвіднесення предметів оточуючого світу з відповідною геометричною фігурою; частини доби та відповідні дії людей у ці періоди часу; українські народні казки та їх головні герої тощо. До кожної гри визначено дидактичні та ігрові завдання, з'ясовано зміст попередньої підготовчої роботи, розписані правила гри та ігрові дії, підготовлено відповідний дидактичний матеріал.

Наведемо приклади (див. ілюстративний матеріал) відповідного типового дидактичного матеріалу, розробленого до комплексу дидактичних завдань (гра «Всезнайка»), який логопеди і вихователі застосовують в ігровій формі в роботі за темами: «Полічи гномиків», «Знайди геометричну фігуру», «Коли це буває», «Хто де працює», «Одягнемо ляльку» тощо.



Водночас зазначимо, що в даному змістовному комплексі дидактичні завдання бажано було б представити більш систематизовано, спираючись на освітні лінії, представлені в Стандарті дошкільної освіти.

*Значно менше дидактичні ігри плануються і проводяться в поєднанні із завданнями логопедичної роботи.* При цьому невикористаним залишається потужний засіб, коли в ігровій формі логопед може ефективно ознайомити дітей з новим способом дії, поживавити процес тренувальних логопедичних вправ. Так, аналіз наукових робіт і практики показує, що логопед спеціального дитячого садка в своїй роботі дидактичну гру хоч і використовує, але вкрай епізодично, не створюючи систему завдань з опорою на програмовий матеріал, закладений у змісті Стандарту. При цьому недостатньо враховується (що є особливо важливим) поєднання гри з програмовим матеріалом в старшій групі, коли дитина передшкільного віку готується до складного поступового переходу від дошкільного дитинства до школи.

Розробка ж і застосування такої системи дидактичних ігор, з одного боку, сприятиме корекції мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини, виявленню її творчих здібностей, самостійності, ініціативи. З іншого, – гра на логопедичному занятті розв'язуватиме конкретне дидактичне завдання: засвоєння нового програмового матеріалу, повторення і закріплення

вивченого, формування відповідних вмінь і навичок, використання ігрового досвіду на практиці тощо. Водночас такі систематичні дидактичні ігри, викликаючи у дитини задоволення, сприяють формуванню в неї уявлень про об'єкти природи, їх якості, виховують позитивне ставлення до довкілля, підвищують її емоційний тонус.

Для правильного планування, відбору і застосування дидактичних ігор логопеду необхідно бути добре обізнаним зі змістом інваріантних освітніх напрямів, визначених Стандартом (2021) дошкільної освіти. Це такі освітні напрями: «Особистість дитини», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва». На цій основі в ігровій формі є можливість формувати цілісну Картину світу як необхідну передумову мовленнєвого і особистісного становлення дитини з тяжкими розладами мовлення. В міру її формування в дитини відбуватимуться якісні зміни свідомості і особистості в цілому, удосконалення здатності більш повного і глибокого розуміння навколишнього світу і свого місця в ньому.

Цілісну Картину світу можна вважати своєрідною системою координат, яка визначатиме активність, життєві пріоритети особистості дитини, спрямованість її діяльності. *В ігровій формі, таким чином, формується багаторівнева система уявлень дитини про Картину світу, як цілісну систему образів світу.*<sup>109</sup> Формування цілісної Картини світу чи її окремих складових стане потужним засобом корекції мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку.

У підручнику (Розділ 7), на прикладі теми «Корекція мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини з ТПМ на основі механізму систематизації явищ світу» висвітлюються особливості методичної реалізації запропонованого підходу. Успіх такої роботи може бути досягнутий за умови обов'язкової ретельної попередньої підготовки логопеда і дитини, під час якої дитина знайомиться зі змістом гри, ігровим завданням, правилами гри, їх дією. Одночасно вона пригадує, повторює, удосконалює необхідні знання, правила, навички, виконує елементи гри. Така робота дає можливість логопеду визначити практичні можливості дитини, її готовність до проведення гри в повному її обсязі з метою корекції порушень мовленнєвого розвитку. Важливо при цьому продумувати організацію проведення сюжетно-дидактичної і дидактичної гри, враховувати вік дитини, рівень мовленнєвого розвитку та її психічний стан.

---

<sup>109</sup> Кононко О.Л. Картина світу сучасного дошкільника. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2014. № 1. С.10–20.

**Узагальнюючи**, зазначимо, що, як і в сюжетно-рольовій, в дидактичній грі *основними компонентами формування гри* є: володіння дитиною з порушеннями мовлення умовними діями з предметами-замінниками, вміння працювати із запропонованим дидактичним матеріалом; володіти доступними способами побудови сюжету гри і його розвитку, дотримання правил гри. Відпрацювання цих компонентів дає логопеду змогу технологічно правильно спланувати, організувати і провести логопедичне заняття з використанням засобів дидактичної гри.

Водночас введення сюжетно-дидактичної і дидактичної гри в структуру логопедичного заняття передбачає, що дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку володіє *правилами поведінки* під час гри, як регулятором взаємодії з логопедом чи іншими дітьми. Разом з тим, вона знайома з *узгодженою побудовою сюжету гри*: прийняттям теми гри, запропонованої логопедом, послідовним розгортанням подій заданого сюжету. Саме сюжет, який містить всі елементи гри – дії, події і ролі (логопед-дитина, підгрупа дітей) є *основним педагогічним засобом сюжетно-дидактичної і дидактичної гри*.

*Особливість і цінність сюжетно-дидактичної і дидактичної гри* полягає в тому, що забезпечується така організація спільної діяльності логопеда і дитини старшого дошкільного віку, яка, відтворюючи певні елементи гри, призводить не тільки до корекції порушень мовлення, а також – до навчального ефекту. Гра при цьому можлива тільки на базі достатньо розвиненої здатності дитини до систематизації й узагальнення, адже під однією дією мається на увазі інша, під одним предметом – інший. Разом з тим, у дидактичній грі дитина осмислює свій пізнавальний та емоційний досвід. Тому цей тип організації спільної діяльності дитини і логопеда розглядається як механізм, що сприяє формуванню психологічних новоутворень дитини передшкільного віку. Водночас такий підхід може сприяти суттєвому подоланню розриву, що виникає під час переходу дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку від провідної ігрової діяльності до навчальної.

Отже, як показує аналіз відповідних наукових джерел, в теорії і практиці загальної і спеціальної педагогіки та психології проблема формування сюжетно-рольової гри в дітей дошкільного віку розкрита глибоко і всебічно. Значно менше уваги приділено висвітленню проблеми використання в логопедичній практиці сюжетно-дидактичної і дидактичної гри.

У цьому зв'язку розкриємо наступний фактор, визначений нами як основна умова для забезпечення інтенсифікації процесу логопедичної роботи. Це формування засобами сюжетно-дидактичної і дидактичної гри механізму систематизації явищ довколишнього світу. Саме на його основі можливе



забезпечення поєднання процесу розвитку лексико-семантичної системи мовлення і всебічного розвитку дитини з порушеннями мовлення (див. Розділ 7). Узагальнено зазначимо, що в четвертому напрямі Програми корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей старшого дошкільного віку *представлено спеціальний комплекс завдань* та його методичну реалізацію.

Водночас зазначимо: загальновідомо, що починати корекційно-розвивальну роботу необхідно з етапу діагностики. Проте, як вже зазначалося, практично всі нейропсихологічні і психолого-педагогічні діагностичні методики широко представлені в нейропсихологічній і логопедичній літературі<sup>110</sup> і тому не потребують додаткового висвітлення. Узагальнено зазначимо, що *у змісті нейропсихологічного обстеження дитини мають бути представлені:* методика для збору анамнестичних даних; опитувальник; методика обстеження моторних і сенсорних асиметрій; різних видів праксису, гнозису і тактильних функцій; пам'яті; мовленнєвих та інтелектуальних функцій. Разом з тим, для логопеда необхідним є також володіння нейропсихологічною симптоматикою відхилень у розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення – *проявами функціональної несформованості і функціональної дефіцитарності*.<sup>111</sup>

*Спеціальний комплекс завдань, представлений в підручнику,* та його методична реалізація є уніфікованим комплексом ігрових завдань. Це означає, що підбиралися ігри безвідносно до диференційованих симптомів окремих порушень мовленнєвого розвитку дитини. Такий підхід дає можливість логопеду із запропонованого комплексу відбирати ті ігрові завдання, які необхідні для досягнення корекції мовлення вже на конкретному логопедичному занятті з конкретною дитиною з порушенням мовлення.

*У змісті сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор, представлених у запропонованому ігровому корекційно-розвитковому комплексі, передбачено:*

---

<sup>110</sup> Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб., 1997.

Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.

В.Тарасун Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 294

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

<sup>111</sup> Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд. 3-е. М., Академический Проект, 2000.-512с.

В.Тарасун Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування. Монографія. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 294



- упровадження принципу корекції порушень мовлення на основі сюжетно-дидактичної і дидактичної гри. Цей принцип розглядається як наскрізний у взаємодії логопеда з дитиною на протязі її перебування у групі для дітей старшого дошкільного віку;
- упровадження принципу застосування в логопедичній роботі системи ігор, підґрунтям якої є зміст освітніх програм для загальноосвітніх та спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями мовлення;
- забезпечення правильного відбору із запропонованого комплексу тих ігрових завдань, які враховують вікові особливості конкретної дитини, стан її психофізичного розвитку і структуру мовленнєвого порушення;
- врахування принципу командної співпраці логопеда, дитини, батьків дитини і вихователя освітнього дошкільного закладу.

#### *Завдання і запитання до Розділу 6:*

1. *Означте шляхи впровадження досягнень українських і міжнародних досліджень з проблеми корекції розвитку мовлення засобами гри в теорію і практику логопедії.*
2. *В чому полягають особливості врахування в логопедичній роботі провідного когнітивного стилю старшого дошкільника з тяжкими порушеннями мовлення.*
3. *Що означає рекомендація: враховувати в логопедичній роботі діагностовану стабільну манеру дитини вирішувати пред'явлені дидактичні завдання?*
4. *Що означає вислів: «недостатньо сформована полімодальність»?*
5. *Коротко схарактеризуйте різні види гнозису і праксису.*
6. *Схарактеризуйте комплекси ігор для визначення і врахування в логопедичній роботі латеральних провідних переваг.*
- 6а. *Дайте визначення поняттю «дидактична гра», з'ясуйте її роль, структуру і значення*
7. *Визначте спільне і відмінне в сюжетно-рольовому і дидактичному видах гри.*
8. *Схарактеризуйте комплекс сюжетно-рольових і дидактичних ігор для корекції/удосконалення рівня сформованості праксичних функцій дитини з порушеннями мовлення.*
9. *Розкрийте зміст і значення комплексу сюжетно-рольових і дидактичних ігор для корекції/удосконалення рівня сформованості гностичних функцій дитини з порушеннями мовлення.*
10. *Визначте шляхи оптимізації процесу упровадження в логопедичну практику сюжетно-дидактичної і дидактичної гри для дошкільників з порушеннями мовлення.*
11. *Поєднанню яких напрямів логопедичної роботи сприяє використання запропонованої системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор?*
12. *Чому використання в іграх програмового матеріалу є важливим прийомом корекції розвитку мовлення дитини з ТПМ і упорядкування її знань про Довкілля?*

#### **Література:**

1. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 256 с.
2. Т.Г.Визель. Основы нейропсихологии. Теория и практика. <https://knizhnik.org/tatjana-vezel/osnovy-nejropsihologii-teorija-i-praktika/>
3. Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир, 1971 <https://www.livelib.ru/book/1000494654-poteryannyj-i-vozvraschennyj-mir-aleksandr-romanovich-luriya>

4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с. [https://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych\\_Tetiana/Dytiacha\\_psykholohiia.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych_Tetiana/Dytiacha_psykholohiia.pdf)
5. В.Тарасун, Д. Рождественська. Діагностика провідного когнітивного стилю дітей з труднощами у навчанні <https://core.ac.uk/download/pdf/11084692.pdf>;
6. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки //Дис. на здобуття науков. ступеня канд. психолог. наук.-К., 1998.-С. 3-58. 2.
7. Типи сприйняття інформації. [https://smartum.com.ua/about\\_us/blog/vospitanie-detej/4-tipi-spriynyattya-informatsii/](https://smartum.com.ua/about_us/blog/vospitanie-detej/4-tipi-spriynyattya-informatsii/)
8. Холодна В.О. Психологія інтелекта., 1998. [https://stud.com.ua/141787/psihologiya/metodiki\\_diaagnostiki\\_polezalezhnosti\\_polenezalezhnosti](https://stud.com.ua/141787/psihologiya/metodiki_diaagnostiki_polezalezhnosti_polenezalezhnosti)

## **РОЗДІЛ 7 Корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення на основі формування механізму систематизації явищ світу у старших дошкільників засобами гри**

У Підрозділах 7.1. і 7.2. Розділу 7 розглядаються такі питання:

- *Теоретичні засади корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення у старших дошкільників на засадах формування механізму систематизації явищ світу.*
- *Зміст універсальних філософських категорій «простір» і «час», «кількість» і «якість».*
- *Симптоматика порушень мовленнєвих позначень явищ світу, спричинені в дошкільників недостатньою сформованістю категорії «простір» і «просторова орієнтація», «час» і «часові уявлення», «кількість» і «кількісні зміни», «якість» і «якісні зміни».*
- *Особливості корекції лексико-семантичної сторони мовлення старших дошкільників на основі системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування механізму упорядкування явищ світу.*
- *Зміст і методика корекції порушень лексико-семантичної системи усного мовлення на засадах застосування системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування категорії «простір і просторові орієнтації», «час і часові уявлення».*
- *Зміст і методика корекції порушень лексико-семантичної системи усного мовлення на засадах застосування системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування категорії «кількість і кількісні зміни» та «якість і якісні зміни».*

### **ПІДРОЗДІЛ 7.1. Теоретичні засади корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення у старших дошкільників на засадах формування механізму систематизації явищ світу**

Змістом цього напрямку роботи передбачено корекцію розвитку лексико-семантичної і граматичної систем мовлення на основі поступового формування в дитини з ТПМ цілісної Картини світу і здатності послідовно виділяти в цій картині її складові категорії. У цьому зв'язку необхідно коротко актуалізувати відповідний навчальний матеріал з *навчального курсу філософії*.

Знання про Картину світу, про сутність буття світу, містить *онтологія* – окрема галузь філософії, яка дає загальне розуміння фундаментальних властивостей, форм і способів існування Всесвіту. Фундаментальність онтології визначається постійним збагаченням змісту таких категорій, як:

буття, матерія, необхідність і випадковість, можливість і дійсність, причина і наслідок, зміст і форма, простір і час, кількість і якість, матеріальне й ідеальне, свідомість тощо<sup>112</sup>. Кожне покоління людей прагне створити цілісну Картину світу, визначити закономірності його розвитку, пізнати його сутність та оволодіти його просторово-часовими вимірами. І, зрозуміло, цілісна Картина світу і її складові потребують свого мовного і мовленнєвого позначення. Суттєвим є те, що пошуки людства відбуваються постійно – думка рухається від загальних суджень про світ до конкретизації уявлень про Всесвіт та його будову. Значною мірою такому руху сприяє *механізм систематизації*.

*Систематизація* (групування, класифікація, приведення в систему) – це процес зведення розрізнених знань дитини про предмети довколишнього світу в єдину (певною мірою наукову) систему і встановлення їхньої єдності. Тому систематизація є відображенням єдності світу і ґрунтується на вивченні суттєвих зв'язків, які об'єднують ці предмети. У завданнях для систематизації знань і пізнавальних процесів використовується поняття категорії.

*Категорія* (гр., ознака) – загальне, філософське поняття, яке відображає загальні закономірності розвитку всіх матеріальних, природних і духовних явищ, універсальні властивості і відношення об'єктивної дійсності. У цьому зв'язку систематизація матеріалів, пов'язаних з корекцією розвитку лексико-семантичної і граматичної систем мовлення у старших дошкільників, здійснена переважно на основі таких, визначених освітньою програмою, універсальних категорій, як: простір і час, кількість і якість. У логопедичній практиці ці категорії нами розглядаються не тільки як базові для корекції розвитку лексико-граматичної системи мовлення, а водночас і як засіб для засвоєння та розширення засобами гри початкових уявлень дітей про світ. Вибір цих категорій зумовлено тим, що вони, як зазначалося, є найбільш доступні для чуттєвого сприймання дитиною, починаючи з трьох років. Разом з тим, вони започатковують підготовку дітей з ТПМ до подальшого оволодіння такими складними категоріями, як необхідність і випадковість, можливість і дійсність, причина і наслідок, зміст і форма тощо і до оволодіння відповідними їх мовленнєвими позначеннями.

*Просторово-часова категорія*. «Усі предмети, що нас оточують, мають певні розміри, протяжність у різних напрямках, переміщуються один відносно одного або разом із Землею – відносно космічних тіл. Так само всі об'єкти виникають і змінюються у часі. Простір і час є загальними формами буття всіх матеріальних систем і процесів. Не існує об'єкта, який перебував би поза

---

<sup>112</sup>[https://pidru4niki.com/14290710/filosofiya/kategoriyi\\_zagalni\\_formi\\_vidobrazhennya\\_buttya\\_ugo\\_piznannya\\_peretvorennya](https://pidru4niki.com/14290710/filosofiya/kategoriyi_zagalni_formi_vidobrazhennya_buttya_ugo_piznannya_peretvorennya)

простором і часом, як немає простору і часу самих по собі, поза матерією, що рухається. Абсолютного простору як нескінченної порожньої протяжності не існує. Всюди є матерія в тих чи інших формах, а простір виступає як загальна властивість матерії. Так само немає і абсолютного часу, час завжди нерозривно зв'язаний з рухом, розвитком матерії. *Простір і час існують об'єктивно і незалежно від свідомості, але зовсім не від матерії*<sup>113</sup>.

До загальних властивостей простору і часу відносяться: об'єктивність і незалежність від свідомості людини; нерозривний зв'язок часу і простору між собою, а також з рухом матерії; єдність перервного і неперервного в їхній структурі; кількісна і якісна нескінченність простору тощо. Крім того, розрізняють метричні (тобто пов'язані з вимірюваннями) і топологічні (наприклад, зв'язність, симетрія простору і неперервність, одномірність, незворотність часу) властивості простору і часу.

Поряд із загальними властивостями простору і часу, виділені характеристики, притаманними тільки простору і тільки часу.

➤ Категорія «простір» і «просторові уявлення». *Простір – це форма буття матерії*, яка характеризує її протяжність, структурність, співіснування і взаємодію елементів в усіх матеріальних системах. Поняття простору тісно пов'язано зі структурністю матерії, її здатністю ділитися на частини. Дійсно, сама можливість виділити у будь-якому об'єкті складові частини дозволяє говорити про їх взаємне розташування, взаємну координацію, тобто говорити про простір. Визначення простору має на увазі нерозривний зв'язок його з матеріальними об'єктами, оскільки він визначається як властивість цих об'єктів. Наприклад, абсолютної порожнечі, «чистого вакууму» без будь-якої матерії існувати не може. Навіть якби ми в уявному експерименті з-під деякого ковпака викачали все повітря, вилучили всі молекули (що реально неможливо), то й тоді там залишиться гравітаційне поле і так зване поле вакууму. Буде там також і «звичайне електромагнітне поле, котре утворюється стінками ковпака, який має температуру, відмінну від абсолютного нуля (абсолютний нуль, як відомо, недосяжний). Ці поля не можна екранувати навіть в уявному експерименті<sup>114</sup>.

Властивостями, характерними для простору, є *протяжність, єдність перервності і неперервності*. Як зазначають вчені,<sup>115</sup> простір – це необмежений, неосяжний і до кінця незбагнений простір предметів об'єктивного (реального) світу. Його будову формує практично незчисленна множина створених природою і людиною об'єктів і відношень між ними, що передбачає не обмеженість спектру різноманітних аспектів їх багатоцільового розгляду і/або використання. Ця необмеженість простору зумовлені тим, що

<sup>113</sup> [https://pidru4niki.com/17350725/filosofiya/prostir\\_chas\\_formi\\_buttya\\_materiyi](https://pidru4niki.com/17350725/filosofiya/prostir_chas_formi_buttya_materiyi)

<sup>114</sup> [https://pidru4niki.com/17350725/filosofiya/prostir\\_chas\\_formi\\_buttya\\_materiyi](https://pidru4niki.com/17350725/filosofiya/prostir_chas_formi_buttya_materiyi)

<sup>115</sup> Кремень, В.Ю. Биков. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування [ib.iitta.gov.ua/1188/1/Art100Text-3.pdf](http://ib.iitta.gov.ua/1188/1/Art100Text-3.pdf)

мета його існування є метою існування всесвіту – загадкового і таємного. Проте, саме це і створює потенційну можливість його багатоцільового використання. Наприклад, як загальний простір можна розглядати космічний простір, до складу якого входить планета Земля. З позиції людини, такий простір є, по суті, простором буття людства. Його складові (множина його об'єктів і відношень) у загальному випадку є інваріантними, незмінними, не ідентифікуються з конкретною людиною, з певними умовами її існування і діяльності. Отже, до загальних властивостей простору відноситься *протяжність*, можливість додавання до кожного даного елементу деякого наступного елементу або можливість зменшення числа елементів. Протяжною можна вважати будь-яку систему, у котрій можливі зміни характеру зв'язків і взаємодій складових елементів, їх чисельності, взаємного розташування і якісних особливостей.

Простору притаманна така властивість, як *зв'язність і неперервність*, що виявляється як у характері переміщення тіл, так і у розповсюдженні фізичних впливів через різні поля (електромагнітне, гравітаційне, ядерне) у вигляді передачі матерії та енергії. Зв'язність означає відсутність якихось «розривів» у просторі. Разом з тим, простору притаманна *відносна перервність*, яка виявляється у розподільному існуванні матеріальних об'єктів і систем, котрі мають певні розміри і межі, в існуванні різних структурних рівнів матерії з різними просторовими відносинами.

Специфічною властивістю простору є також *тривимірність*, яка органічно пов'язана зі структурністю систем та їх рухом. Всі матеріальні процеси і взаємодії реалізуються лише у просторі трьох вимірів. Абстрактні (концептуальні) багатомірні простори у сучасній математиці і фізиці утворюються шляхом додавання до трьох просторових координат і інших параметрів, врахування взаємного зв'язку і змін яких необхідне для досконалого дослідження процесів. Однак не слід ототожнювати ці концептуальні простори з реальним простором, що завжди тривимірний і характеризує протяжність і структурність матерії, співіснування і взаємодію елементів у різних системах.

До специфічних властивостей простору відносяться також *симетрія і асиметрія, конкретна форма і розміри, місце, відстань між тілами*. Простір кожної матеріальної системи принципово незамкнений, безперервно переходить у простір іншої системи, яка може відрізнятися за метричними і іншими властивостями. Звідси походить *багатозв'язність реального простору*, його невичерпність у кількісному і якісному відношеннях.

➤ Категорія «час» і «часові уявлення» – інша форма буття матерії. Вона постає в філософії як спосіб, за допомогою якого матеріальні об'єкти і явища можуть змінюватися. Як і будь-яка філософська категорія, час знаходить своє втілення в мові і мовленні.

Історично склались два підходи до вивчення категорії простору і часу. *Перший підхід* названо *субстанціональною концепцією*. Простір і час тлумачаться тут як щось самостійно існуюче поряд з матерією. Простір – це чиста протяжність, а час – чиста тривалість, в які нібито «занурені», «розміщені» матеріальні об'єкти. *Таким чином, простір і час уявлялись як арена, на якій відбуваються різні події*. Першим цей погляд висловив Демокрит, підкреслюючи, що існують атоми і порожнеча. Свій розвиток і завершення субстанціальна концепція одержала у Ньютона і в класичній фізиці в цілому. *Другий підхід* названо *реляційною* (від лат., відносний) концепцією простору і часу. Її намітки вчені виявляють ще в Аристотеля, але вперше з усією чіткістю вона сформульована Г. Ляйбницем. З точки зору реляційної концепції, *простір і час – не є єдиною основою всього існуючого, не є основою буття, а це форми існування матеріальних об'єктів. Простір виявляє співіснування об'єктів, час – послідовність їх станів*. Реляційна концепція у філософському плані була сприйнята і розвинута діалектичним матеріалізмом, а у природничо-науковому плані – релятивістською фізикою і в наш час найбільш повно відповідає рівню розвитку природознавства.

Щодо категорії час, то існують дві концепції часу: динамічна і статична. Згідно з *динамічною* концепцією, майбутні події не існують взагалі, є тільки їхні передумови. Тому є минуле, теперішнє і передумови майбутнього. Згідно зі *статичною* концепцією, не існує поділу часу на минуле, теперішнє, майбутнє. Всі вони існують реально одночасно. Різниця між ними обумовлена не об'єктивними характеристиками, а властивостями нашої свідомості, яка рухається по світовій лінії. Для опису категорії часу широко використовують терміни «тривалість», «протягом», «хід», «минуле», «справжнє» і «майбутнє».

Час, як форма буття матерії, має специфічні властивості *спрямованості і незворотності*, виявляє послідовність зміни станів у розвитку всіх матеріальних систем. Поняття часу також нерозривно пов'язане зі *змінюваністю* матерії, яка дозволяє говорити про час. Так, уже в давні часи порівняння циклічних станів, повторень – зміна дня і ночі – з усіма іншими станами, з якими мала справу людина, вивело до поняття часу і винаходу приладдя (годинника) для виміру його проміжків. Довго час уявлявся у вигляді потоку, річки, яка рівномірно пронизує весь світ, несе на собі усі події. Звідси вираз – «ріка часу, потік часу, плин часу». Оскільки сам час не залежить від

будь-яких матеріальних процесів, то таке тлумачення одержало назву «абсолютного часу».

До специфічних *властивостей часу* відносяться, окрім того: *об'єктивність*; нерозривний зв'язок з простором, рухом і іншими атрибутами матерії; *тривалість*, яка виявляє послідовність існування і зміни стану тіл. Тривалість утворюється з моментів або інтервалів часу, які виникають один за одним і складають у сукупності весь період існування тіла від його виникнення до переходу в якісно інші форми. Час існування кожного конкретного об'єкта скінченний і перервний, оскільки кожний предмет, явище має початок і кінець існування. Однак матерія, з якої складається тіло, при цьому не виникає з нічого і не знищується, а тільки змінює форми свого буття. Завдяки загальному збереженню матерії і руху час її існування безперервний, ця неперервність абсолютна, тоді як перервність відносна. *Неперервність часу* тотожна його зв'язності, відсутності «розривів» між його моментами і інтервалами. Специфічними властивостями часу є *конкретні періоди існування* тіл з моменту їх виникнення до переходу у якісно інші форми, одночасність подій, котра завжди відносна, ритм процесів, швидкість зміни станів, темпи розвитку, часові відносини між різними циклами у структурі систем. Але *час* *одномірний, асиметричний, незворотний* і спрямований завжди до майбутнього.

Сучасні вчені передбачають, що у зв'язку з наступним проникненням у мікросвіт і в космос можна виявити нові незвичайні властивості простору й часу.

*Категорії «якість» і «кількість»*<sup>116</sup>. Порядок викладу законів найчастіше розпочинають *законом взаємного переходу кількісних і якісних змін*. Цей закон характеризує одну зі сторін руху, одну з граней всезагального розвитку. Він розкриває механізм розвитку, пояснює, як відбувається розвиток, завдяки яким процесам і як предмети зазнають якісних змін та перетворень. Тому часто виклад категорії *кількість і якість* починають *законом єдності й боротьби протилежностей*, мотивуючи це тим, що він є *законом переходу кількісних змін у якісні*. Ці категорії, за Гегелем, в найзагальніших рисах описують той момент розвитку, який називається або виникненням, або зникненням об'єкта. Результатом процесу такого становлення є щось визначене.

---

<sup>116</sup> <http://politics.ellib.org.ua/pages-205.html>;

<https://scicenter.online/osnovyi-filosofii-scicenter/kategoriji-vlastivist-oznaka-yakist-kilkist-168565.html>



➤ *Категорія «якість» і «якісні зміни».* Для фіксації моменту розвитку предмета вводиться категорія якості зміст якої відрізняється у побутовому і філософському розумінні. В побуті поняття «якість» *відображає ступінь цінності речі, її позитивну чи негативну оцінку з погляду задоволення тієї чи іншої потреби людини.* Разом з тим, у повсякденному житті людина стикається з великим розмаїттям явищ, процесів, предметів, які не мають відношення до її потреб, але вона здатна розрізнити одні предмети та явища від інших. Це пояснюється тим, що кожний предмет має свою якісну визначеність, що відрізняє його від інших предметів. Те, що характерно для певної речі, що відрізняє її від іншої, в філософії і має назву якість. Якісною визначеністю *характеризуються тіла як живої, так і неживої природи, а також всі явища суспільного життя.* Якісні відмінності властиві не лише різним предметам та явищам, вони існують і між різними стадіями розвитку одного і того самого предмета чи явища (наприклад, дитинство, юність, мужніння, старість). Пізнання якості починається з пізнання властивостей, тобто ознак, за якими один предмет чи явище відрізняється від інших або є подібним до них. Якість предмета або явища пізнається лише за властивостями, які ця якість проявляє, оскільки вона характеризує річ в цілому. Важливим є те, що якість *відображає відносну стійкість, постійність предмета, найбільш суттєві його властивості,* без яких річ перестає бути певною річчю. Якісні зміни означають припинення існування певного предмета і його перетворення в інший предмет.

Отже, якість – це така категорія, що описує *визначеність (цілісність)* предмета, яка проявляється через єдність його суттєвих властивостей, що відрізняють одну річ від іншої. Водночас як категорія вона фіксує не лише щось окреме в предметі, що існує самостійно, а й будь-який момент в розвитку конкретного предмета.

➤ *Категорія «кількість» і «кількісних змін».* Кількість – філософська категорія, що виражає зовнішню визначеність предмета: його величину, число, об'єм, ступінь розвитку властивостей та ін. Саме з метою зафіксувати виявлену зміну предмета чи явища, Гегель вводить категорію кількості, яка характеризує величину, тривалість їхнього існування та інтенсивність розвитку як в цілому, так і їхніх окремих сторін. Кількість як зовнішня характеристика предметів і явищ визначає їх з боку ступеня розвитку властивостей (*об'єму, числа, швидкості руху* тощо) і, порівняно з якістю, має свої особливості. Так, межі кількості більш рухливі, еластичні, ніж межі якості. Зміна кількості в певних межах не викликає суттєвих змін речей і явищ в той час як предмет, втрачаючи свою якість, перестає бути тим, чим він був. Для характеристики предмета з кількісного боку немає значення також зміст

предмета, його якість. Адже, наприклад, називаючи певне число, немає значення, який предмет воно означає і з якого матеріалу цей предмет виготовлений.

Отже, кількість – це філософська категорія, що відображає такі параметри речей, явищ чи процесу, як число, величина, обсяг, вага, розмір, темп руху, температура тощо. Спеціальні науки, використовуючи положення про кількість як таку, описують специфічні прояви кількості, застосовуючи для цього методи і мову математики. Згідно однієї з лінгвістичних теорій, *універсальна категорія кількості охоплює три категорії: число, міру та граничність*<sup>117</sup>.

Як і будь-яка філософська категорія, кількість знаходить своє втілення в мові і мовленні. Мовна категорія кількості – це результат складної взаємодії об'єктивного світу й людської свідомості. Мова відображає кількість за допомогою засобів, в яких смисл (сема) кількості має різний план вираження й різну репрезентативність. У кожній мовній системі виокремлюється група слів, які співвідносяться з різними частинами мови і виступають номінаціями (найменуванням) кількості. Первинна номінація реалізується за допомогою форм граматичної категорії числа, вторинна – за допомогою лексичних одиниць.

У лексико-семантичному полі кількості центральне місце належить *числівникам*, позначені різними частинами мови. *Серед іменників* виділяють такі, які, з одного боку, співвідносяться з лічбою, з іншого боку – з вимірюванням. Так, серед іменників виділяються кількісні слова збірного значення (типу: група); слова, пов'язані з лічбою (типу: десяток, бал); слова міри й маси (типу: метр, сантиметр, кілограм тощо). На синтагматичному рівні слова, пов'язані із рахуванням, як і слова міри та маси в певному контексті здатні реалізовувати значення неозначеної, приблизної кількості, наприклад: два-три десятки ложок, сотні кілометрів тощо. *Серед займенників* виокремлюється група слів, які мають значення точної та неозначеної кількості (мало, багато). Серед займенників, що вказують на неозначену кількість, виокремлюються одиниці типу: усі, кілька, деякі, цілий. *Кількісні прикметники* утворюють дві групи слів, які співвідносяться з поняттям обчислення і вимірювання. *Дієслово* внаслідок своєї семантики рідше, ніж інші частини мови, виражає значення кількості. Водночас лексичне вираження кількості в дієслові здатне диференціювати динаміку кількісних відносин.

---

<sup>117</sup> Швачко С.А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках. – К.: Вища школа, 1981. – 144 с.

Самочорнова О.А. Логіко-граматична категорія кількості та лексичні засоби її вираження в сучасній англійській мові. <http://eprints.zu.edu.ua/1950/1/10.pdf>

Відповідно виділяють дві групи дієслів, які показують зміну кількості у бік або зменшення (наприклад, зменшити, упасти, упустити тощо), або збільшення (наприклад, додати, збільшити, піднятися, досягти, піднятися, бігти, стрибати та ін.). *Прислівники* мови також використовуються для вираження значення кількості. У поєднанні з прикметниками або числівниками прислівники виконують підсилюючу чи послаблюючу функцію (наприклад, лише дві години, майже дві години); актуалізують значення ступеню й міри (наприклад, дуже, досить, половина). Виражаючи ступінь або міру кількісної ознаки, прислівники реалізують значення неточної кількості як автономно, так і в сполученні з іншими словами (наприклад, незабаром, останнім часом, недалеко звідси, більш ніж дві години, дуже часто та ін.). Отже, градація значення кількості проаналізована на матеріалі лексичних одиниць мови, які належать до лексико-граматичних класів іменника, прикметника, займенника, числівника, дієслова та прислівника.

*Якість і кількість завжди перебувають в єдності і взаємодії.* В межах певної якісної визначеності кількість, за Гегелем<sup>118</sup>, може коливатися в рамках категорії міри. Міра – це конкретна межа існування речі в певній якості. Вихід за її межі призводить до якісної зміни речі, тобто перетворення її на щось інше. У своєму взаємозв'язку категорії кількості і якості описують один з основних законів діалектики – закон взаємного переходу кількісних і якісних змін. Він полягає в тому, що нагромадження дрібних, спочатку непомітних кількісних змін на певному етапі неминуче призводить до корінних, якісних змін, внаслідок яких одна якість поступається місцем іншій. Перехід від однієї якості до іншої відбувається у формі «стрибка». За способом здійснення їх поділяють на швидкі (часто – вибухові) й поступові. До останніх зараховують формування нових суспільно-економічних відносин, виникнення нових видів тварин, утворення галактик тощо. До перших – якісні зміни, що відбуваються протягом мільйонних часток секунди, місяців, років (швидкий поділ урану при атомному вибухові, при політичних революціях – швидка зміна одного ладу іншим тощо). поверхові й глибинні, часткові й повні; за спрямованістю — на прогресивні й регресивні.

Закон взаємного переходу кількісних і якісних змін розкриває найзагальніший механізм розвитку, показує, як відбувається розвиток і орієнтує на необхідність оцінки явищ і процесів дійсності не тільки з боку якісної, а й кількісної сторін. Для цього використовуються кількісні та якісні методи (в тому числі, наприклад, в процесі дослідження проблем бакалаврських і магістерських робіт). Врахування цього закону вимагає, щоб у

---

<sup>118</sup> Георг Вільгельм Фрідріх Гегель – німецький філософ XIX століття, який створив систематичну теорію діалектики. Її центральне поняття – розвиток.

кожному конкретному випадку була визначена міра, в межах якої ті чи інші кількісні зміни не спричинили б негативних якісних змін. Це дає змогу передбачити якісні стрибки, прогнозувати можливі ситуації й планувати свої дії у певних умовах логопедичної роботи.

Кількість і якість існують об'єктивно і перебувають в нерозривній єдності в явищах, процесах, предметах і характеризують їх з різних сторін. *Поняття якості дає змогу схопити момент сталості в речах. Поняття кількості дає можливість відобразити мінливість речей.* Кількісна характеристика тієї чи іншої речі уточнює її якісну характеристику, а якість завжди має свої чітко визначені кількісні межі. Взаємозв'язок, єдність кількості та якості виражається в понятті «міра» і ця єдність зберігається лише в межах міри. Якщо кількісні зміни здійснюються в цих межах, то вони не викликають якісних змін. Якщо вони виходять за межі міри, то вони супроводжуються якісними змінами процесів, предметів і явищ. Взаємний перехід кількісних змін в якісні – це всезагальний закон розвитку.

Навіть неповна, коротка характеристика зазначених категорій показує, які надзвичайно великі можливості вони мають для збагачення, удосконалення і корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення. Разом з тим, в доступній нам спеціальній літературі ми знаходимо недостатньо досліджень, спрямованих на вивчення стану розвитку цих лексичних груп, визначення особливостей та типів труднощів їхнього засвоєння дітьми з порушеннями мовлення. Створення умов, що сприяють реалізації в мовленні дітей значень категорій простору, часу, кількості і якості, допоможе засвоєнню ними не тільки цих понять, а водночас і більш глибоко пізнати природу мовного знаку, виявити семантичну наповненість цих мовних категорій.

#### *Завдання і запитання до Підрозділу 7.1:*

- 1. Дайте визначення онтології, окремій галузі філософії про фундаментальні властивості, форми і способи існування Всесвіту.*
- 2. Дайте визначення поняттю «систематизація» як механізму руху від загальних суджень про Довкілля до уявлень про Всесвіт та його будову.*
- 3. Розкрийте зміст універсальних філософських категорій «простір» і «час».*
- 4. Розкрийте зміст універсальних філософських категорій «кількість» і «якість».*

#### Література:

1. Бачишина О. Б. Семантика часу і простору: особливості, стан та проблеми дослідження в українському мовознавстві <https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/28133-51026-1-SM-1.pdf>
2. Взаємоперехід кількості та якості в процесі розвитку <https://studfile.net/preview/1002451/page:19/>
3. Голота Н. Особливості пізнання дитиною простору й часу в дошкільному віці / Н. Голота

4. Категорія(Філософія)[https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F\\_\(%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F_(%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F))
5. Кремень, В.Ю. Биков .Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування [ib.iitta.gov.ua/1188/1/Art100Text-3.pdf](http://ib.iitta.gov.ua/1188/1/Art100Text-3.pdf)
6. Основні властивості простору і час. <https://studfile.net/preview/4193506/page:3/>
7. Рубінштейн С. Про сприйняття часу і простору / С. Рубінштейн // Світ психології. – 1999. - № 4. – С. 1-15.
8. Самочорнова О.А. Логіко-граматична категорія кількості та лексичні засоби її вираження в сучасній англійській мові. <http://eprints.zu.edu.ua/1950/1/10.pdf>  
<http://politics.ellib.org.ua/pages-205.html>;
9. Систематизація.<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>
10. Теоретичні основи формування часових уявлень у дітей <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/50-dvadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/468-teoretichni-osnovi-formuvannya-chasovikh-uyavlen-u-ditej-molodshogo-shkilnogo-viku>.
11. Швачко С.А., Кобякова І.А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках. – К.: Вища школа, 1991. – 144 с. [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/download/123456789/64564/1/Kobiakova\\_mova.pdf;jsessionid=DBA40AF0DA3C70252570F362BD093FEC](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/download/123456789/64564/1/Kobiakova_mova.pdf;jsessionid=DBA40AF0DA3C70252570F362BD093FEC)

## **ПІДРОЗДІЛ 7.2. Корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення на основі механізму систематизації явищ світу у старших дошкільників засобами гри**

Корекцію лексико-семантичної сторони мовлення у підручнику здійснено на основі формування в дітей з ТПМ просторово-часових уявлень та орієнтацій і кількісно-якісних.

Вибір такого корекційно-розвиткового підходу пов'язаний з тим, що дитина з ранніх років стикається з необхідністю орієнтуватися в просторі, часі, в якісних і кількісних характеристиках предметів і явищ. За допомогою дорослих вона засвоює найпростіші уявлення про такі поняття, як: *зліва, праворуч, вгорі, внизу, в центрі, над, під, між, за годинниковою стрілкою, проти годинникової стрілки, в тому ж напрямі, в протилежному напрямі* тощо. Ці поняття сприяють розвитку просторової уяви і просторових орієнтацій у дітей, формуванню кількісних і якісних ознак предметів і явищ довкілля. Уміння представити, спрогнозувати, що станеться в найближчому майбутньому в просторі, закладає в дитини основи мисленневих операцій співставлення, аналізу, синтезу тощо. Саме тому важливо в структурі логопедичних занять передбачити, спланувати і застосувати комплекси ігор, які сприятимуть корекції розвитку цих категорій.

Підбір відповідних дидактичних ігор за таких умов має здійснюватися з урахуванням:

- структури мовленнєвого порушення;
- основних труднощів формування зазначених категорій в дітей з порушеннями мовлення;
- особливостей систематизації (групування, класифікації) знань дитини передшкільного віку про предмети довколишнього світу;
- стану сформованості засобів мовленнєвого позначення зазначених категорій у даної категорії дітей.

Основні симптоми порушень розвитку у дітей з ТПМ сприймання простору і часу, кількості і якості визначені за результатами наукових і науково-методичних досліджень (Л.Андрусичина, Л.Бартенєва, Н.Гаврилова, Е.Данілявічюте, С.Конопляста, І.Марченко, Ю.Пінчук, О.Ревуцька, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Л.Трофименко, Н.Чередніченко та ін.).<sup>119</sup> Аналіз, узагальнення та систематизація виявлених порушень здійснювалися безпосередньо за текстами робіт зазначених авторів чи опосередковано. Надалі, базуючись на встановлених труднощах формування просторово-часових і якісно-кількісних категорій, здійснюється робота по відборі сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор.

*Основною метою такого відбору ігор є створення системи ігор як підґрунтя для корекції розвитку лексико-семантичної системи усного мовлення дітей дошкільного віку з ТПМ. У даному випадку ключовим є створення саме системи ігор у відповідності до симптомів порушень, виявлених у дітей. Такий підхід пов'язаний з тим, що безкінечну кількість комплексів ігор і їхню методичну реалізацію широко представлено в науковій і методичній літературі та в Інтернеті. Значно менше приділено уваги створенню системи ігор з урахуванням не тільки загальної структури мовленнєвого порушення, а, як в даному разі, наявності у дітей старшого дошкільного віку порушень мовлення, спричинених безпосередньо труднощами формування просторово-часових і кількісно-якісних уявлень. Базуючись на такій системі сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор, логопед зможе достатньо ефективно підібрати з різних джерел конкретні ігрові завдання.*

---

<sup>119</sup> [https://stud.com.ua/78656/psihologiya/prostorovo\\_chasovi\\_uyavlennya\\_file:///C:/Users/%D0%92.%D0%92.%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%83%D0%BD/Downloads/%D0%A4%D1%83%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%20%D0%9D.%D0%92..pdf](https://stud.com.ua/78656/psihologiya/prostorovo_chasovi_uyavlennya_file:///C:/Users/%D0%92.%D0%92.%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%83%D0%BD/Downloads/%D0%A4%D1%83%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD%20%D0%9D.%D0%92..pdf)  
<https://anelok.in.ua/product/dydaktychnyy-nabir-dyvovyzhne-tilo-liudyny/>  
<https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/50-dvadsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/468-teoretichni-osnovi-formuvannya-chasovikh-uyavlen-u-ditej-molodshogo-shkilnogo-viku>

З урахуванням зазначеного у підручнику представлено чотири комплекси сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор, які є структурними компонентами системи цілеспрямовано відібраних ігрових завдань для формування механізму систематизації явищ навколишнього середовища. Такий підхід дозволить значно інтенсифікувати процес відбору конкретних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення у дітей передшкільного віку.

У підручнику за всіма чотирма комплексами представлено приклади ігрових завдань означеної системи, спрямованої на корекцію розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей з ТПМ засобами ігор для формування систематизації явищ світу.

**7.2.1. Корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «простір» і «просторові уявлення» засобами сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор**

(Комплекс 1 ігрових завдань системи корекції розвитку мовлення на основі формування механізму систематизації явищ світу у дітей з порушеннями мовлення)

Просторові уявлення, хоча і виникають дуже рано, є більш складним процесом, ніж, наприклад, вміння розрізнити якості предмета. У формуванні просторових уявлень і способів орієнтації в просторі беруть участь різні аналізатори (кінестетичний, дотиковий, зоровий, слуховий, нюховий). У дітей особлива роль належить кінестетичному і зоровому аналізаторам. Просторове орієнтування здійснюється на основі безпосереднього сприйняття простору і його мовленнєвого позначення (місця розташування, відстані, просторових відносин між предметами). У поняття просторової орієнтації входить оцінка розмірів, форми, відстаней, взаємного положення предметів і їхнього положення щодо того, хто орієнтується.

Формування орієнтування в просторі починається з диференціювання просторових відносин власного тіла дитини (виділяє і називає праву руку, ліву, парні частини тіла). Надалі в дитини формуються уявлення про розмір, форму предметів, здатність розрізнити розташування предметів у просторі, розуміння різних просторових відносин, включаючи орієнтацію дитини в просторі.

У більш вузькому значенні вираз «просторова орієнтація» має на увазі орієнтування дитини на місцевості. У цьому значенні під орієнтуванням у просторі розуміється: визначення її місцезнаходження, наприклад: «Я знаходжусь праворуч від вікна, стіл знаходиться праворуч, а двері ліворуч від мене»; «Праворуч від ляльки сидить ведмедик, а ліворуч від неї лежить м'ячик». З віком дитини розвивається прагнення до складніших форм визначення просторових відносин і чисельного їхнього вираження. Сенсорний



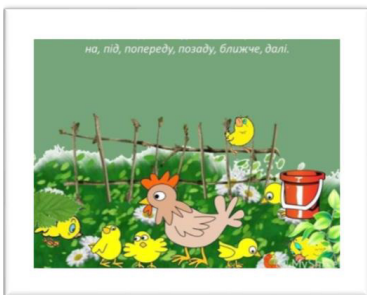
досвід дитини сприйняття простору за допомогою виміру перебудовується в розумове, логічне його пізнання. При цьому вся робота по регуляції просторового розрізнення здійснюється на основі ігор, спрямованих на корекцію, розвиток і збагачення лексико-семантичної і граматичної систем усного мовлення дитини як на спеціальних логопедичних заняттях, так і в її повсякденному житті.

Як зазначалося, підбір відповідних дидактичних ігор має здійснюватися з урахуванням основних труднощів формування зазначеної категорії, зокрема категорії простору.

❖ **Симптоматика порушень мовленнєвих позначень явищ світу, спричинені недостатньою сформованістю категорії «простору» і «просторових орієнтацій у дошкільників з порушеннями мовлення**

*Основними симптомами порушень формування категорії простору, просторових орієнтацій та засобів їх мовленнєвого позначення є:*

- недостатня сформованість соматогнозису (сприйняття власного тіла), при якому максимальні труднощі у дитини викликає диференціація правої і лівої сторін тіла. Як наслідок, у дітей спостерігаються складнощі орієнтування в схемі тіла. Навіть якщо діти визначають провідну руку, вони не володіють мовленнєвою диференціацією понять «правий і лівий», які серед всіх просторових мовленнєвих диференційовок є найменш чуттєво підкріпленими, а тому –



абстрактними. Ця абстрагованість, своєю чергою, утруднює засвоєння відповідних словесних категорій в онтогенезі і вимагає формування усвідомленості просторових уявлень;

- наявність в дітей порушень лексичної сторони мовлення внаслідок недостатньої сформованості метричних уявлень у вигляді *спотворень пропорцій людини*, зображеної на малюнках: розтягування або скорочення фігури, неправильна передача відстаней між частинами фігури і співвідношення розмірів частин об'єкта. Водночас виявляється дефіцит структурно-топологічних уявлень – певне спотворення цілісного образу фігури, зміщення фрагментів відносно один одного, розбіжність ліній і точок перетину. Зазначені розлади спричиняють труднощі у засвоєнні дитиною відповідної лексики.

▪ помилки у визначенні *наближеності-віддаленості заданого предмета* від більш далекого або ближчого до нього і, як наслідок, значні труднощі у засвоєнні понять ближче-далі та їх мовленнєвого позначення. Труднощі при оцінюванні відстані між предметами, зображеними на малюнку і помилки при визначенні відстані об'єктів на простій схемі, наприклад дитсадка;

▪ недостатня сформованість здатності визначити (або показати) задану *просторову ситуацію на малюнку*, спричинена неспроможністю дитини зрозуміти значення прийменників і префіксів, переплутуванням прийменників і префіксів на основі їх близькості чи протиставлення за значенням. В даному разі враховується, що прийменники можуть вступати в синонімічні й антонімічні зв'язки: при, біля, поблизу, край, неподалік (синоніми), в - з, під - над (антоніми);

▪ змішування просторових ситуацій і, як наслідок, їхнє визначення здійснюється дитиною за випадковими ознаками, що спричиняє недостатній *ступінь розуміння і вживання прийменників* та їхнього співвіднесення зі схематичним зображенням ситуації, що передається ними у відповідь на питання: де?, куди?, звідки? тощо.

▪ труднощі розуміння змісту інструкції логопеда, що містить співвіднесення предметної просторової ситуації зі схематичною, тобто відбувається змішування дитиною просторових ситуацій, зображених, наприклад, на малюнку. В результаті визначення предметної просторової ситуації відбувається за випадковими ознаками або за ознакою, яка дитиною легше вичленовується.

Разом з тим, зазначимо, що порушення просторової функції, впливаючи на стан розвитку мовлення, зокрема її лексичної сторони, може спричинити недостатність орієнтовно-просторових уявлень на символічному рівні і перешкоджати розвитку символічного мислення<sup>120</sup> дитини загалом. Розглянемо зміст комплексу відповідних сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор.

❖ ***Комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорій «простір» і «просторове орієнтування»***<sup>121</sup>

Завданнями комплексу, логопедичний аспект, визначено: формування, коригування знань і розвиток вмінь старших дошкільників активно

<sup>120</sup> *Символічне мислення* - це здатність представляти реальність за допомогою абстрактних понять, таких як жести, цифри. Важливим показником символічного мислення є вербальні і невербальні засоби мовлення. Наприклад, маленька дитина, яка хоче води, може зробити жест, схожий на піднесення чашки до рота, щоб попросити її. Гра - один з найважливіших видів діяльності в дитинстві на пізнавальному рівні розвитку. Коли дитина переходить на стадію символічного мислення, спосіб її гри повністю змінюється. Через 18 місяців після народження дитина може почати використовувати один предмет для представлення іншого, якого немає. Наприклад, дитина може використовувати палицю і стрибати на ній, як на коні.

<sup>121</sup> <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/20fkpp.ya.peredera%40std.npu.edu.ua>

використовувати просторові терміни і позначати просторові відношення прийменниками і прислівниками (*в, на, під, над, перед, за, між, поруч, близько, далі, ближче, один за одним, навпаки, посередині, біля, ліворуч, праворуч, верхній правий, вперед, назад тощо*). Засіб вирішення поставленого завдання – це корекція труднощів освоєння і застосування дітьми з ТПМ словесної системи відліку просторових напрямків:

- знання власного тіла, розрізнення частин тіла;
- розрізнення просторових ознак і відношень предметів;
- сприймання простору й оцінювання відстані;
- визначення віддаленості предмета та його місцезнаходження;
- орієнтування в просторі;
- визначення просторових відношень між предметами.

Отже, простір і просторове орієнтування – це складний системний механізм, в основі якого лежать процеси сприймання та уявлення, беруть участь зоровий, слуховий, кінестетичний аналізатори. *Просторове орієнтування – це: знання власного тіла; розрізнення ознак (форма, величина); встановлення відношення предметів (напрямки, положення, віддаленість); орієнтування дитини у просторі і т.д.* Впродовж свого розвитку дитина проходить різні рівні розуміння простору:<sup>122</sup> виділяє тільки ті предмети, які контактно близькі до неї, а сам простір ще не виділяє; активно використовує зорове орієнтування для розширення меж навколишнього простору; осмислює віддалені від неї предмети; розширює орієнтування в різних напрямках і взаємозв'язку предметів. До кінця дошкільного віку нейротипова дитина повинна *розуміти віддаленість предмета та його місцезнаходження; визначати просторові напрями; відображати просторові відносини.*

З урахуванням зазначеного розроблено комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування категорії простору і просторового орієнтування як підґрунтя корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дошкільників.

*Весь комплекс завдань спрямований на забезпечення корекції розвитку у дітей з ТПМ: вміння словесно позначати розташування предметів у найближчому просторі з точкою відліку від себе (наприклад: «Двері ззаду (позаду) мене», «Іра стоїть позаду (ззаду) мене», «Саша стоїть попереду мене (переді мною)», «Шафа зліва від мене», «Стіл праворуч від мене» тощо). Позначати розташування частин свого тіла відповідними просторовими термінами: праворуч, зліва, вгорі, внизу, спереду, ззаду близько-далеко, зліва-праворуч, вгорі, внизу, праворуч, зліва, вгорі, внизу, спереду, позаду, далеко,*

<sup>122</sup> [http://osvita-mvk.if.ua/content&content\\_id=2106](http://osvita-mvk.if.ua/content&content_id=2106)

близько, далі, поруч, між, за, перед, в, на, до, посередині; самостійно складати схеми простору, порівнювати розташування предметів у реальному просторі з їхнім відображенням у дзеркалі.

Даний комплекс включив сюжетно-дидактичні ігри, спрямовані на корекцію лексико-семантичної сторони мовлення на основі формування у дітей категорії простору. До комплексу увійшли ігри, що забезпечують корекцію розвитку лексики шляхом формування в дитини вміння:

- орієнтуватися «на собі»; у «схемі власного тіла»;
  - орієнтуватися в просторі «від себе»;
- визначати просторове розташування предметів відносно один одного при орієнтуванні на площині, тобто в двомірному просторі (ближче, далі, поруч);
- здійснювати перехід від місця розташування предмета щодо іншого предмета (вгорі, внизу) до визначення їхнього розташування відносно один одного (близько-далеко, ліворуч-праворуч);
- змінювати спосіб орієнтування в просторовому розташуванні предметів (від практичного вимірювання чи співвіднесення предметів з вихідною точкою відліку до зорової оцінки їхнього розташування на відстані);
- здійснювати перехід від орієнтування в спеціально організованому дидактичному середовищі до орієнтування в навколишньому просторі, самостійне складання схем простору, порівнювати розташування предметів у реальному просторі з їх відображенням у дзеркалі; активно використовувати просторові терміни і позначати просторові відношення прийменниками і прислівниками (в, на, під, над, перед, за, поруч, близько, один за одним, між, навпаки, посередині, біля, ліворуч, праворуч, верхній правий тощо

Розглянемо рекомендований зміст системи сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор, які представлені у підручнику відповідними прикладами відбору таких ігор.

➤ **Формування в дитини здатності позначати частини тіла просторовими термінами на основі вміння орієнтуватися «на собі», у «схемі власного тіла».**



Формуючи в дитини схему її власного тіла, логопед одночасно



формує її активний і пасивний словник. Поповнюючи його такими відповідними лексичними засобами, як прийменники та прислівники, логопед розширює обсяг лексико-семантичного складу усного мовлення дитини. Відібрана з цією метою група ігор спрямовується на уточнення і закріплення лексичного запасу мовлення дитини. Цю роботу пропонується здійснювати на основі знань дітей про схему власного тіла та схему тіла інших дітей: голова - вгорі, ноги - внизу, груди - спереду, спина - позаду, з боків – руки, ліва і права; пари протилежних частин тіла тощо;



З цією ж метою відбираються ігри, спрямовані на розвиток спроможності розрізняти і правильно називати частини тіла ляльки: голова у ляльки також вгорі, а ноги внизу; одна рука права, а інша ліва; грудна клітка спереду, а спина ззаду тощо. Відповідно положень тіла ляльки у просторі, позначаються траєкторії руху частин тіла (руки, ноги, голова у спокої і в русі). Створюється/закріплюється уявлення про верхню і нижню, передню і задню, праву і ліву сторони тіла. Наприклад: назвати все, що знаходиться на тілі ляльки з боку, де права рука Це праве око, права рука, праве вухо тощо). В положенні ляльки лежачи, дитина піднімає руки ляльки догори; стоячи, розводить її руки в різні боки. Всі рухові дії ляльки дитина коментує. Особлива увага приділяється використанню в іграх найрізноманітніших іграшок, зокрема застосування ляльки-рукавички і логопедичної ляльки. Стосовно логопедичної ляльки, то її ефективно можна використати для знайомства і засвоєння дитиною будови власної ротової порожнини, з визначенням просторового місцезнаходження її частин та їх відповідним позначенням у мовленні.

➤ **Розвиток спроможності дитини орієнтуватися в просторі «від себе» і позначати відповідною лексикою.**

В ігровій формі відпрацьовуються знання і вміння дитини орієнтуватися в просторі з точкою відліку «від себе» (направо-наліво), пересуватися у названому напрямку (вперед і назад); позначати у розмові напрямок свого руху: «я йду праворуч», «я йду ліворуч», праворуч (направо), ліворуч (наліво), вгорі (вгору), внизу; використовувати поняття далеко,



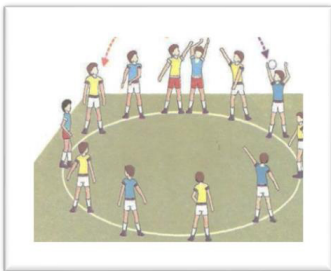
близько; знаходити і розташовувати іграшки за словесною інструкцією логопеда; брати предмети правою рукою і розташовувати їх на аркуші праворуч і ліворуч, угорі, внизу, посередині; знаходити і розташовувати іграшки і предмети в найближчому просторі навколо себе (справа, зліва, вгорі-внизу, спереду-позаду).

➤ **Формування здатності словесно позначати просторове розташування лялькових фігур у створеному ігровому середовищі.**

Це може бути, наприклад, визначення просторового розташування предметів в іграшковій кімнаті, в якому ляльки стоять на килимку, сидять на стільчику, а песик – біля іграшкового столу. В цьому ж іграшковому будинку на столику стоїть іграшковий посуд – чашки, чайник, блюдце, які дитина розміщує або самостійно, або за інструкцією логопеда. При цьому всі свої дії дитина супроводжує мовленням самостійно або з допомогою логопеда.

➤ **Уточнення, збагачення лексичного складу мовлення шляхом корекції розвитку у дитини здатності визначати просторове розташування предметів відносно один одного на площині.**

В результаті застосування таких ігор у дитини формується вміння: позначати в мовленні основні просторові напрями – вперед, назад, вправо, вліво, вгору, вниз, попереду, ззаду, ліворуч, праворуч; визначати своє місце розташування серед оточуючих предметів і щодо іншої людини (у колі я стою біля Мар'янки); визначати розміщення предметів у просторі (близько-далеко, ближче-далі, попереду-збоку тощо); визначати просторові відносини між предметами.

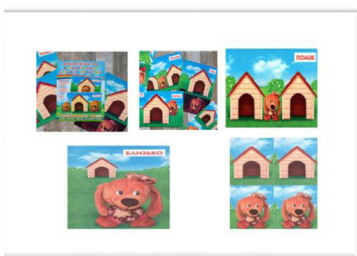


При цьому особлива увага в роботі зі старшими дошкільниками приділяється роздивлянню картин, ілюстрацій, фотографій, де дитина зможе визначати положення предметів, позу людей, розміщення частин тіла і дати їм

відповідне мовленнєве позначення тощо. Діти пояснюють окремі поняття, характеризують напрямок, відстань, співвідношення в просторі; відповідають на запитання логопеда: Що означає вираз: «біля мосту», «під мостом», «через міст», «навпроти будинку», «біля дитячого садка», «вдалині». Якщо дитина утруднюється виконати це завдання, логопед пропонує їй: Покажи, що знаходиться «біля мосту», «під мостом», «через міст», «навпроти будинку», «біля дитячого садка», «на галявині», «вдалині».

➤ **Формування в дитини вміння здійснювати перехід від місця розташування предмета в просторі відносно іншого предмета (вгорі, внизу) до визначення їхнього розташування відносно один до одного (близько-далеко, ліворуч-праворуч, між, всередині, над, під).**

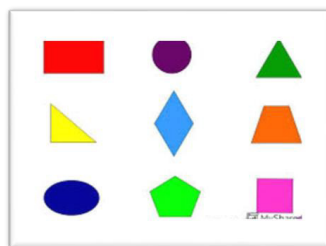
Для цього логопед, наприклад, послідовно вказуючи указкою на малюнки, пропонує дитині: «Подивись, на цих малюнках намальований песик і його будиночок. Скажи (покажи): «Де (на якому малюнку) знаходиться (перший) песик? А цей? Де на малюнку знаходиться його будиночок, будка? Скажи (покажи малюнок), де песик знаходиться за будкою? А ось на цьому малюнку намальовані два будиночки. Скажи, де знаходиться песик? Як варіант: покажи малюнок, на якому песик зображений



між (поміж) будками?», «Покажи, який песик знаходиться найближче до тебе?». У процесі логопедичних занять дитина засвоює лексичний матеріал: *близько, далеко, праворуч, ліворуч, вгорі, внизу, ближче, далі, на, в*.

Як більш складний варіант цього завдання, логопед може запропонувати дитині розглянути зображення, на яких відповідні предмети (наприклад, геометричні фігури) чи іграшки відрізняються місцем розташування. Далі пропонує відповісти на питання: «Що зображено на малюнках? Назви (покажи) геометричні фігури, на які я вкажу олівцем. Чи схожі вони між собою? Чим вони відрізняються? Що ти можеш сказати про їхню форму? А якого вони кольору?». Після проведення такої підготовчої роботи, логопед запитує: «Подивись уважно, подумай і скажи, що знаходиться у нижньому лівому куті аркуша; у верхньому правому куті; в центрі аркуша?» тощо.

Як більш складний варіант цього завдання, логопед може запропонувати дитині розглянути зображення, на яких відповідні предмети (наприклад, геометричні фігури) чи іграшки відрізняються місцем розташування. Далі пропонує відповісти на питання: «Що зображено на малюнках? Назви (покажи) геометричні фігури, на які я вкажу олівцем. Чи схожі вони між собою? Чим вони відрізняються? Що ти можеш сказати про їхню форму? А якого вони кольору?». Після проведення такої підготовчої роботи, логопед запитує: «Подивись уважно, подумай і скажи, що знаходиться у нижньому лівому куті аркуша; у верхньому правому куті; в центрі аркуша?» тощо.



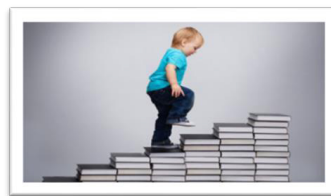
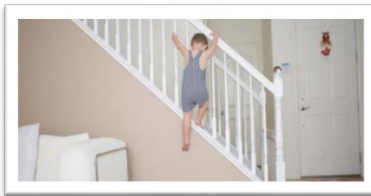


➤ **Формування в дітей здатності працювати з елементарними схемами.**

Окрема і значна роль в формуванні підґрунтя для корекції розвитку лексичної системи мовлення належить дидактичним іграм, спрямованим на формування у дитини спроможності працювати зі схемами різної, але доступної старшому дошкільнику, складності.

Ці ігри проводяться після завершення підготовчої роботи, спрямованої на оволодіння дітьми вмінням словесно *позначати такі властивості простору, як:*

- ✓ розташування частин тіла: *права рука, ліва, вгорі, внизу, спереду, ззаду* і т.д.;
- ✓ напрямки найближчого простору з точкою відліку «від себе»: *направо, наліво, вгору-вниз, вперед-назад*; пересування у названому напрямку (*направо і наліво, вперед і назад*); позначати у мовленні напрямок свого руху: «*Я йду направо, праворуч*», «*Я йду наліво, ліворуч*», «*вперед, назад*»);



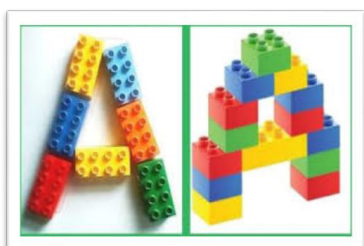
- ✓ просторове розташування іграшок і предметів у мікропросторі (*у шафі, в кімнаті, в ігровому куточку*);



- ✓ напрямки пересування в просторі по колірних, світлових і звукових орієнтирах;

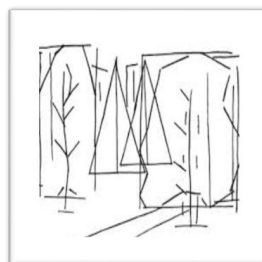
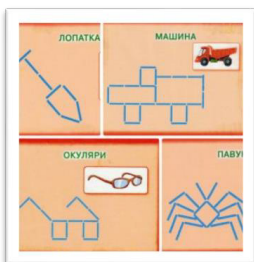
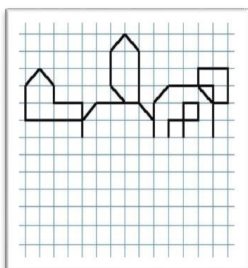


✓ найпростіші просторові відносини (моделювати) з кубиків, будівельного матеріалу і коментувати відповідні дії.



➤ **Розвиток лексико-семантичної системи мовлення на основі формування вміння орієнтуватися за схемою.** Після засвоєння дітьми всіх видів підготовчої роботи їм можуть бути запропоновані спеціальних ігор. Мета підбору таких ігор – це подальше розширення активного і пасивного словника дитини, в який входять слова і вирази: *вгору, вниз, вперед, назад, ліворуч, праворуч, поруч, між, навпаки, посередині, за, перед, в, на, до* (наприклад, стіл стоїть біля вікна, картина висить на стіні, іграшка стоїть в шафі на верхній полиці тощо). Комплекс таких ігор включає формування в дітей здатності:

✓ розпізнавати і називати предмети, схематично зображені на малюнках;





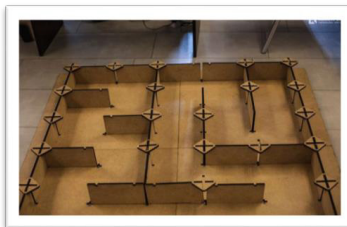
✓ розуміти і правильно називати напрями пересування (руху) в приміщеннях дитячого садка, у власній квартирі. При цьому використовувати в мовленні позначення напрямку руху (*вперед, назад, вгору, вниз, до, наліво, направо, поруч, між, навпаки, за, перед, в, на, до...*);

✓ самостійно розташовувати іграшки у просторі за названими логопедом напрямками і здатність словесно позначати їх; змінювати розташування іграшок, визначати різницю у розташуванні предметів і позначати в мовленні (*що знаходиться вгорі, внизу, який предмет знаходиться найвище, який знаходиться праворуч від...*);



✓ орієнтуватися на зміст малюнків для пересування за свосередною схемою – від малюнка до малюнка для виконання запропонованої гри (наприк., пошук заданих логопедом предметів, представлених на серії малюнків);

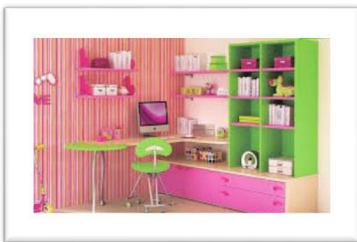
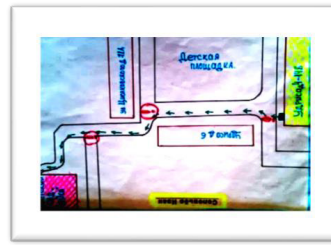
✓ моделювати реальні просторові відношення за словесною інструкцією та за запропонованою схемою простору. Для досягнення цієї мети використовуються ігри для формування здатності працювати із заданими простими і складними просторовими відносинами із застосуванням ляльок, кубиків, дерев, будівельних матеріалів для заповнення схеми простору гри);



- ✓ орієнтуватися і послідовно пересуватися за найпростішою схемою простору (за схемою шляху), зображеною за допомогою малюнків і коментуючи своє пересування словесно;

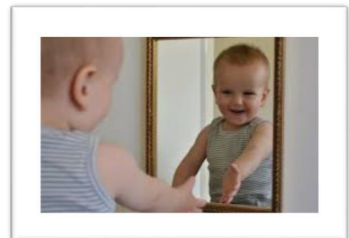


- ✓ складати і намалювати за допомогою логопеда чи самостійно найпростіші схеми шляху в різних напрямках (додому, в групу, в роздягальню, до кабінету логопеда тощо);



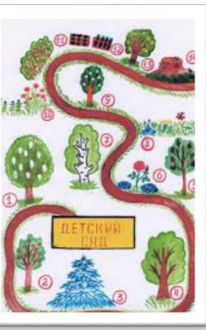
- ✓ уявляти подумки себе на місці, яке займає в просторі той чи інший предмет з наступним його позначенням у мовленні.  
Гра: «Уяви, що ти будеш сидіти на цьому стільці. Тоді, які предмети будуть справа від тебе?»;

- ✓ порівнювати розташування предметів в реальному просторі з їхнім відображенням у дзеркалі. Звертаючись до дитини, логопед говорить: Зараз праворуч від тебе, які іграшки? Назви їх. А тепер подивись у дзеркало. Бачиш себе у дзеркалі? Там ті ж іграшки? Де вони



тепер знаходяться від твоєї правої ручки? Зліва. Навпаки);

✓ орієнтуватися за наданою логопедом схемою на території дитячого садка і словесно описувати свій шлях: від дитсадка до парку, до ділянки своєї групи, сусідніх груп, спортивного майданчика, до воріт дитячого садка, тощо; визначати маршрут для екологічної стежки, залучати дітей до вибору малюнків-символів для зображення схеми стежки на папері. Орієнтуватися на найближчій до дитячого садка вулиці, скласти схеми шляху пересування на території та навколо дитячого садка. При цьому виділяти в навколишньому просторі предмети, які є орієнтирами; визначати просторові відношення між ними, напрямок пересування від одного предмета до іншого;



✓ «читати» під керівництвом логопеда схему шляху і навколишнього простору, моделювати реальні просторові відносини за запропонованою педагогом схемою простору (лялькова, групова, спальня кімнати, кабінет лікаря, кухня, пральня тощо);

✓ володіти початковими навичками мікроорієнтування на поверхні аркуша паперу: визначати, показувати праву і ліву верхню і нижню сторони аркуша, брати предмети правою рукою і розташовувати їх на аркуші праворуч і ліворуч, угорі, вниз, посередині;

**Отже**, застосування запропонованої системи ігор допоможе дитині до кінця дошкільного віку оволодіти мовленнєвими здатностями, основою яких є сформовані знання і навички про простір і просторові уявлення:

- бути здатним практично орієнтуватися «на себе»: розрізняти і правильно називати частини свого тіла, частини тіл інших дітей, ляльок; співвідносити зі своїм тілом; створювати уявлення про просторове розташування частин тіла і правильно їх називати: *голова вгорі, а ноги внизу; одна рука права, а інша ліва; груди спереду, а спина ззаду*, і т.д.;

- орієнтуватися в просторі «від себе»: створювати уявлення про *верхню і нижню, передню і задню, праву і ліву сторони тіла* (наприклад: все, що знаходиться на тілі з боку, де права рука - праве око, права рука, праве вухо і т.д.; де ліва рука - ...); розуміти і позначати розташування частин свого тіла відповідними просторовими термінами: *права, ліва, вгорі, внизу, спереду, ззаду* і т.д.; позначати розташування іграшок та оточуючих предметів в

найближчому просторі з точкою відліку «від себе» відповідними просторовими термінами: *праворуч (направо), ліворуч (наліво), вгорі (вгору), внизу (вниз), попереду (вперед), ззаду (назад)*; розуміти значення понять: *далеко, близько*;

- вміння орієнтуватися і словесно позначати місцезнаходження у груповій кімнаті (уявлення про розташування іграшок, лялькових меблів в ігровому куточку; знаходження свого місця за столом); в туалетній кімнаті (знаходити свою шафу з рушником і туалетним приладдям); знаходити і розташовувати іграшки і предмети в найближчому просторі навколо себе (*справа, зліва, вгорі - внизу, спереду - ззаду*);

- позначати напрями руху відповідними просторовими термінами (*праворуч, ліворуч, вперед, назад*); пересуватися в названому напрямку; зберігати напрям руху; орієнтуватися в процесі пересування в просторі за колірними, світловими, звуковими орієнтирами; знаходити дорогу в те чи інше приміщення, до виходу на ділянку дитячого садка тощо;

- ♦ володіти уявленнями про найпростіше схематичне, умовне зображення іграшок і предметів (використовуючи для цього чіткі контурні зображення); уявленнями про найпростішу схему простору (лялькова кімната); співвідносити розташування предметів у реальному просторі за схемою; розташовувати предмети в реальному просторі за словесною інструкцією і схемою тощо; словесно позначати розташування предметів у реальному просторі; читати схеми шляху і навколишнього простору, моделювати реальні просторові відносини по словесній інструкції та за запропонованою схемою простору (лялькова, групова, спальна кімнати, кабінет лікаря, кухня, пральня тощо).

Наукові дані про розвиток просторових уявлень у дітей дошкільного віку показують, що в основі їх формування лежить безпосередній практичний досвід. Від того, наскільки точно дитина сприймає навколишній світ, як вона у ньому діє, залежить точність і адекватність її уявлень про цей світ. Формуванню таких уявлень значною мірою сприятиме запропонований комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор.

### **7.2.2. Корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «час» і «часові уявлення» засобом сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор**

(Комплекс 2 ігрових завдань системи корекції розвитку мовлення на основі формування механізму систематизації явищ світу у дітей з порушеннями мовлення)

Становлення і розвиток в дитини здатності сприймати час пов'язані з досвідом і не є наданим від природи. Часові уявлення утворюються на ґрунті



будь-якого ритмічного процесу і потребують свого словесного вираження. Однією з особливостей категорії часу і часових уявлень є відсутність наочних форм. Ще одна особливість – безпосереднє відчуття часу, яке обумовлене фізіологічними відчуттями і пов'язане з ритмічністю основних життєвих процесів (пульсом, подихом тощо). Значну роль у відчутті часу відіграють конкретні хімічні реакції в нервовій системі. Оцінка тривалості коротких тимчасових інтервалів залежить також від внутрішньої температури тіла.

Відомо, що нейротипові діти дошкільного віку можуть відносно точно визначати невеликі проміжки часу, про зміст яких мають певне уявлення на основі особистого досвіду. Так, якщо життя дітей розподілене у часі, тобто підпорядковане певному режиму, то дитина впевнено зазначає ранок («Ми ще не снідали»), день («Скоро обід») чи ніч («Всі сплять»). Водночас їм дуже важко виділити час в подіях, які вже минули, уявити собі їх тривалість, значення і розмістити їх в послідовному порядку.

Звичайне інтуїтивне уявлення дитини про час як про рівномірний потік миттєвостей засвоюється в молодших класах. У старшій групі дитячого садка зміст властивостей часу тільки започатковується. Проте, спілкуючись із дорослими і під впливом спеціального навчання, дитина старшого дошкільного віку повинна оволодіти набором слів, які характеризують різні часові відрізки (*незабаром, скоро, зараз, потім*), частини доби (*день, ніч, обід*), пори року (*зима, весна, літо, осінь*) та відображають плинність часу (*сьогодні, завтра, учора*). Діти 6-7 років здатні оцінювати послідовність дій: що вже було, що є, що буде відбуватися пізніше. У процесі навчання у дітей формується вміння розуміти та правильно позначати тривалість часу. Вони розрізняють та правильно вживають дієслова у теперішньому (читасмо), минулому (читали) та майбутньому (читатимемо, будемо читати) часі, вміють пов'язувати час з подіями, які відбуваються у навколишній дійсності.

Отже, сприйняття часових характеристик дітьми у дошкільному віці, не зважаючи на труднощі, є доступним. Труднощі ж часових характеристик пов'язані, перш за все, з тим, що вони не мають наочних форм (як, наприклад, просторові характеристики); з ними не можна вчиняти дії, оскільки для його сприйняття у людини немає відповідного аналізатора. Тому сприйняття часу спотворюється суб'єктивними чинниками: його значущістю для дитини і станом самої дитини (очікування, захопленість). Відрізки часу *«завтра», «через тиждень», «після сну», «через місяць», «почекай хвилинку»* тощо – це дуже складні для розуміння маленькими дітьми і не мають для дітей жодного смислового навантаження. Діти лише знають, що ці вирази означають майбутнє або, якщо конкретніше, що вони будуть відбуватись *«після»*, а не



«до». Такі фрази, як «після обіду», «коли тато повернеться з роботи» й «перед сном» точніше визначають для них час, ніж дні тижня й дати.

По-справжньому дитина починає цікавитись поняттям часу, годин і тривалості у віці чотирьох або п'яти років. У віці близько шести років дитина намагається зрозуміти ці позначення на власний розсуд, але твердо засвоює лише поняття теперішнього, минулого і майбутнього часу, а дні тижня з режимними моментами<sup>123</sup>.

У віці від шести до восьми років діти вчаться читати час за цифровим годинником з великими й маленькими стрілками і розшифровувати його. Випускники старшої групи запам'ятовують пори року, дні тижня, тривалість години або хвилини, назви місяців року і певні дати. Науковими дослідженнями і практикою доведено, що в старшій групі можна знайомити дітей з днями тижня, часом і місяцями року, з календарем. При цьому паралельно треба розвивати «почуття часу» – здатність оцінювати часові проміжки й орієнтуватися в часі без допоміжних засобів. Водночас дітей можна познайомити з інтервалами в 1, 2, 3, 5, 10 хвилин, в півгодини. Починаючи з раннього віку, необхідно навчити дітей самих орієнтуватися в часі: • планувати діяльність у часі (*спочатку – потім*); • міняти темп (*швидко – повільно*) і ритм (*часто – зрідка*) своїх дій залежно від наявності часу; • правильно позначати в мовленні часові поняття; • визначати час за годинником; • вимірювати часові проміжки та ін.

У дітей з ТПМ процес сприйняття і відображення часу проходить зі значними труднощами і характеризується найбільшою нестійкістю. Плинність часу, його незворотність і періодичність для дітей з ТПМ є дуже складним сприйняттям через відсутність наочних форм. Складним для дітей є і розуміння значення слів, якими позначають тимчасові відносини. Розглянемо перелік симптомів труднощів формування категорії часу, часових уявлень, засобів їх мовленнєвого позначення, а далі – напрямки їх усунення в дітей з ТПМ.

❖ **Основні симптоми труднощів формування категорії «час і часові уявлення» та засобів їхнього мовленнєвого позначення у дітей з порушеннями мовлення:**

▪ нездатність віддиференціювати за картинками поняття *пора року*. Як наслідок, неправильне їх позначання в мовленні, особливо в називанні таких пір року, як осінь і весна; значні труднощі засвоєння їхніх відмінних ознак, оскільки діти спираються лише на дві-три їхні ознаки. Легше розпізнають на малюнках явища протилежного характеру: зима і літо (холод і спека), однак при цьому можуть відмовлятися назвати пору року. Водночас можуть бути

<sup>123</sup> <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/20fkpp.ya.peredera%40std.npu.edu.ua>



спроможні правильно визначити (вказати) пору року на малюнку, орієнтуючись на її назву, висловлену логопедом;

- труднощі орієнтування в тимчасових періодах часу. Це спричиняє недостатнє розуміння значення слів, що позначають *тимчасові часові інтервали і тимчасову їх послідовність*, тобто недостатнє знання слів, що позначають пори року, дні тижня, частини доби, як всередині часової категорії, так і між

категоріями. Разом з тим, переважна більшість дітей з не грубими порушеннями мовлення знає, що діти встають після сну зранку, сонце світить вдень і діти йдуть в дитячий садок або граються вдома або на вулиці, ввечері всі готуються до сну, вночі сплять. Водночас достатньо легко діти з ТПМ вказують на малюнки, що відповідають зазначеній послідовності часових одиниць і дій;

- значні труднощі діти відчувають у формуванні *вміння орієнтуватися у часі*: визначати і вимірювати, правильно означаючи час в мовленні; відчувати тривалість часу, щоб регулювати і планувати свою ігрову діяльність у часі; міняти темп і ритм своїх дій в залежності від наявності чи браку часу.

Принагідно зазначимо, що невміння регулювати і правильно перерахувати в потрібній послідовності дні тижня («учора, сьогодні, завтра») часто призводять до помилок узгодження з режимними моментами і сіткою занять групи дитсадка. Такий же тип помилок при визначенні «днів тижня» – з кольорами веселки, «пори року» – з природними явищами; «місяці» – зі святами;

- складнощі розуміння змісту слів, що відображають часові поняття в силу їх відносного характеру (*учора-сьогодні-завтра*). Це пов'язано з тим, що момент реальності безупинно пересувається. Проте необхідно враховувати, що в дитини приблизно з півтора років починається реалізовуватися мовленнєве відображення категорій часу (*зараз, спочатку, тепер, потім*). До розуміння часових проміжків дитина часто підходить, міркуючи: «Ніч – це коли темно й усі сплять». Діти 6-7 років уже активно користуються часовими прислівниками. Краще засвоюються прислівники, що позначають швидкість (*швидко, повільно*), гірше тривалість і послідовність. Як наслідок, процес мовленнєвого вираження часових понять дітей дошкільного віку з ТПМ протікає менш інтенсивно, ніж у нейротипових дітей.

- нездатність назвати послідовність днів тижня, невміння співвіднести місяці із сезонами року й датами знайомих їм свят; не спроможність визначити причину залежності пір року, розрізнити і назвати частини доби, визначити їх

послідовність; правильно назвати дні тижня, назвати, який день був вчора, який буде завтра, яка назва поточного місяця та його послідовність.

❖ ***Комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «час» і «часові уявлення»***

У даному комплексі враховувалися результати наукових досліджень, в яких доведено, що знайомство з часовими характеристиками може початися тільки на основі засвоєних основних понять для їх позначення. Таке позначення дитині з порушеннями мовлення дається нелегко, оскільки таї позначення носять умовний і відносний характер. Те, що було «завтра», стає після ночі «сьогодні», а через добу – «вчора». Ця плінність часу, його невидимість значно ускладнює дитині його виокремлення і пізнання. Це пов'язано з процесом становлення мовлення, зі специфікою словникового запасу та граматичного ладу її мовлення. Тому особлива роль у цьому процесі відводиться освоєнню спеціальної термінології. Її формування дуже тісно пов'язане з оволодінням тих позначень і вимірювань конкретних відрізків часу, які існують у людини (*пори року, час доби, місяць, рік, тиждень, година, хвилина*).

Дитина у старшому дошкільному віці ще не орієнтується у часі, оскільки формування часових уявлень – це дуже складний процес. Це пояснюється тим, що час відносний, його не можливо пояснити за допомогою наочності, він, як вже зазначалося, позначається опосередковано, через зміст діяльності, яка заповнює цей часовий відрізок (наприклад, вдень йдемо до школи, вночі – відпочиваємо). Тому часові уявлення у дошкільників формуються насамперед у процесі їх практичної (навчальної) діяльності: режим дня, ведення календаря природи, сприйняття послідовності подій при читанні казок, оповідань, при перегляді кінофільмів – все це допомагає дитині побачити зміни часу, відчутти його плін.

Якщо поняття часу залишається для дітей невизначеним, почати навчати їх розуміти тимчасові інтервали необхідно за допомогою дидактичних ігор, адаптованих до їхнього віку і структури порушення мовлення. При цьому важливим є як їхній підбір, так і вибір відповідної лексики, за допомогою якої часові орієнтири пов'язуються з діями, які знає дитина: «Уранці ти прокидаєшся і снідаєш», «Ми обідаємо опівдні», «Увечері, коли твоя мама повернеться з роботи, ...», «Завтра після нічного сну ти підеш у дитячий садок» тощо.

Отже, в житті дитини з ТПМ дуже важливе орієнтування в часі перетворюється в складний процес його сприйняття і відтворення. Тому, плануючи зміст логопедичної роботи по корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення на основі категорії часу і при підборі відповідних завдань слід розрізняти особливості сприйняття дитиною *тимчасової тривалості часу та сприйняття тимчасової його послідовності*.

З урахуванням зазначеного до комплексу відбираються ігри, які сприяють започаткуванню знань в дитини таких основних компонентів категорії часу, як: безперервність (будь-яке виділення одиниць часу носить умовний характер), плинність (кожна одиниця часу не може бути сприйнята одночасно в її початку і кінці), незворотність (неможливість повернути минуле), одномірність (неможливість поміняти місцями сьогодні і майбутнє). Зазначені особливості часових уявлень та труднощі їхнього сприйняття і відтворення дитиною також враховані при складанні спеціального ігрового комплексу. У запропонований нами комплекс увійшли за їхнім описом дидактичні і сюжетно-дидактичні ігри, спрямовані на формування в дітей з ТПМ знань і здатностей позначати в мовленні:

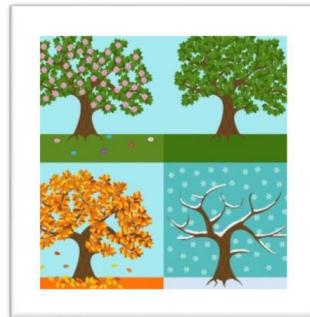
- окремо і в потрібній послідовності пори року і дні тижня,
- тимчасові часові інтервали і тимчасову їх послідовність,
- часові поняття і зв'язок проміжків часу з різними видами діяльності,
- час (орієнтуватися і визначати) на іграшковому годиннику тощо.

Розглянемо зміст запропонованого ігрового комплексу, до якого увійшли завдання, що сприяють корекції розвитку лексики дитини. Запропоновано шлях формування в дитини з ТПМ окремих елементів системи понять неточного часу (тобто, тимчасових уявлень): *доба > вчора, сьогодні, завтра > дні тижня > місяці > пори року*. Отже, розглянемо приклади ігор, що забезпечують формування в дитини здатності встановлювати і використовувати уявлення про час, часові відношення і позначати їх у мовленні.

➤ **Удосконалення в дитини здатності**

**визначати і називати пори року, віддиференційовувати** за картинками поняття «пори року» і правильно позначати їх у мовленні

В даному випадку дидактична гра спрямовується на формування в дитини спроможності називати, наприклад, такі пори року, як осінь і весна, вміти знаходити якомога



більше їхніх відмінних ознак. Розпізнавати на малюнках явища протилежного характеру: зима і літо (холод і спека) і називати відповідну пору року. На підсумковому занятті застосовується серія запитань, знання і вміння відповідати на які відпрацьовувалися на попередніх логопедичних заняттях: «Пригадаймо всі 12 місяців року. З якого місяця починається рік? Назви місяці по черзі. Які літні місяці? Лютий, березень, квітень, травень – який місяць зайвий? Чому? А в якому місяці в тебе день народження? тощо. А тепер погляньмо на наш «годинник року». Покрути стрілкою і скажи, на яку пору року вона вкаже. А на який місяць? Чому? Як в цей час люди вдягаються, які є фрукти? овочі?» Тощо.

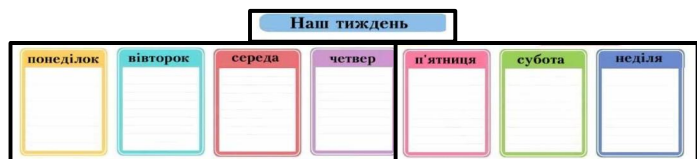


▪ **Розвиток вміння визначати і називати пори року у потрібній послідовності.**

Звертаючись до дитини, логопед говорить: Згадаймо, скільки місяців у році? Так, у році 12 місяців. Можеш назвати їх по черзі? (як правило, дитина з ТПМ утруднюється їх перерахувати у потрібній послідовності). Тому логопед поступово відпрацьовує серію запитань: «Спочатку згадай, як називаються літні місяці? Які є літні місяці? З якого місяця починається рік? Лютий, березень, квітень, травень – який місяць зайвий? Чому? В якому місяці в тебе день народження? Далі, використовуючи годинник року, логопед говорить: «Поглянь на наш «годинник року». Покрути стрілкою і скажи, на яку пору року вона вкаже. А на який місяць? Чому? Чи ти зможеш щось сказати про цю пору року? Яка погода? Що потрібно вдягати?» тощо.

➤ **Формування здатності називати у правильній послідовності дні тижня.**

З цією метою логопед пропонує дитині: «Подивись на цей малюнок. Він



називається «Наш тиждень». Згадай, які дні тижня ми вивчили? Як називаються дні тижня? Подивись на малюнок, згадай, скільки днів у тижні? Який перший день в тижні? А останній? Третій день тижня як називається? В які дні тижня ти не ходиш до садочку? Де він на малюнку? Покажи. А в які ходиш? Почнемо з першого дня тижня. Як він називається? Що ти плануєш робити в цей день? Тощо.

➤ Удосконалення спроможності розуміти і правильно вживати слова, що позначають пряму і зворотню послідовність днів у часі.

Така робота здійснюється логопедом із застосуванням спеціально підібраних



коротких оповідань і віршів. Наприклад: Киця старанно читає, з понеділка вона починає. Він весь тиждень розпочав, бо багато має

справ.

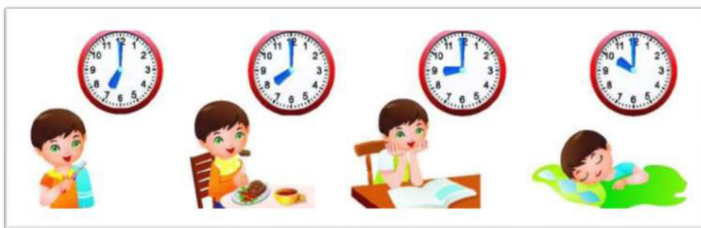
➤ Розвиток здатності розуміти значення слів, що позначають тимчасові часові інтервали і тимчасову їхню послідовність.

У дитини формується здатність розуміти значення слів, що позначають



частини доби. Для цього логопед застосовує різноманітні сюжетно-дидактичні ігри. Так, на початку навчального року у дітей старшої

групи із застосуванням відповідної наочності закріплюють і поглиблюють



уявлення про такі часові відрізки, як ранок, день, вечір і ніч. Назви частин доби пов'язують з

конкретним змістом діяльності дітей і оточуючих їх дорослих, а також з більш об'єктивними показниками часу – явищами природи (ранок – встає сонце, за вікном стає все світліше і світліше і т.п.). З цією метою логопед нагадує дітям про те, що, коли і в якій послідовності вони роблять протягом дня, про їхні



враження від подій ранку, полудня, вечора. Читає дітям вірші й оповідання відповідного змісту.

➤ **Ознайомлення дітей з годиною і формування вміння позначати її в мовленні.**

Якщо така робота відбувається в ранньому віці (до трьох років), позитивне значення надається зонуванню простору (за системою М. Монтесорі) – для сну, активності, їжі, догляду за собою. І вдома, і в дитячому садку це мають бути легко впізнаванні і зручні місця для кожного аспекту життя дитини, їхнього знаходження дитиною і відповідного мовленнєвого позначення.

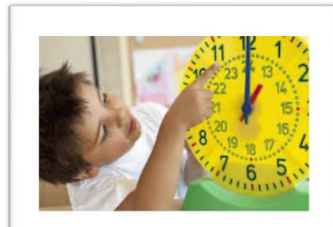


Для дітей старшого дошкільного віку ефективним є ознайомлення з особливостями різних видів годинників: сонячний годинник, вогняний годинник, пісковий годинник, водяний годинник, механічний годинник, камертонний годинник, кварцовий годинник, електричний годинник. Цікавим для дітей є також розповідь логопеда про те, як у давні часи (в давнину) люди визначали час за допомогою співу півня і пісочного годинника..



➤ **Формування здатності орієнтуватися і визначати час на іграшковому годиннику та правильно означати його в мовленні.**

Британці з 2014 року розробили систему знайомства дитини з годинником і вміння визначати час.





Цю систему можна застосувати в логопедичній роботі, використовуючи відповідні ігри. Вік дітей 5-6 років – формування уявлення, що таке ціла година, половина години і вміння намалювати відповідне цьому розташування стрілок на циферблаті або вказати на іграшковому годиннику Вік 6-7 років – поняття «п'ятихвилинних» інтервалів, включаючи таке поняття як чверть години, і вміння намалювати відповідні розташування стрілок на циферблаті. Діти цього віку також мають знати кількість хвилин в годині та число годин у добі і правильно їх називати.



### **Опрацювання здатності дітей орієнтуватися в часі і позначати його мовленнєвими засобами**

Основним засобом при цьому є систематичне читання коротких оповідань-історій. Час початку дії оповідання, її зав'язка, кульмінація й розв'язка допомагають дітям усвідомити періоди часу. У деяких книгах є вмонтований годинник, і дитина в змозі переміщувати велику й маленьку стрілки протягом подорожі головного героя. Це також значно допомагає їй орієнтуватись у часі і правильно позначати час в мовленні.

- **Формування здатності розуміти часові поняття і зв'язки проміжків часу з різними видами діяльності (гра, навчання, праця) дітей і дорослих. Розвиток вміння взаємопов'язувати такі поняття, як «частина доби» – з режимними процесами дня та явищами**



природи; «учора, сьогодні, завтра» – із сіткою занять; «дні тижня» – з кольорами веселки; «пори року» – з природними явищами; «місяці» – зі святами тощо

➤ **Розвиток в дитини відчуття часу.** Така робота здійснюється логопедом за допомогою гри, змістом якої передбачено дотримання дитиною режиму дня. Визначення тимчасових інтервалів може здійснюватися за допомогою пісочного годинника. Найбільш практичним для цього є супровід певних видів діяльності дитини показом їхньої тривалості на пісочному годиннику. Наприклад, годинник, розрахований на 3 хвилини, можна використовувати під час чищення зубів. Для організації ігор кращими є годинники з різними часовими інтервалами, наповнені різнокольоровим піском.



Водночас ефективним є використання різних видів календарів для унаочнення часових понять і вивчення їх періодичності, циклічності. Так календар настінний, в якому дитина відзначає минулі дні, допоможе їй візуалізувати тривалість дня чи тижня, а також рахувати дні й чекати настання дня народження або іншого свята. Відривний календар дає наочне уявлення про те, що дні «ідуть», події «наближаються», місяць «закінчується». Щоб відірвати наступний листок календаря, треба чекати цілу добу.



Розміщення на стіні чи в альбомі фотографій, на яких у хронологічному порядку зображені різні моменти дня із життя дитини. Такий матеріал сприятиме формуванню відчуття: часових еталонів (година, хвилина, секунда); відчуття тривалості часових інтервалів та їхній оцінці. Для цього дітей послідовно навчають: визначати й оцінювати тривалість інтервалу часу в процесі ігрової діяльності, відображеної на фотографії («Скільки ти витратив часу на наклеювання малюнків?»), планувати обсяг роботи за визначений відрізок часу («Скільки встигнеш наклеїти малюнків за 3 хвилини? Перевір за допомогою пісочного годинника»), оцінювати часові відрізки в житті (у побуті, грі).



З цією ж метою в процесі, наприклад, гри «Мій день», як наочний матеріал, можуть використовуватися картинки або фотографії, де зображені діти в процесі різних видів діяльності протягом дня: прибирання ліжка, ранкової

гімнастики, умивання, сніданку тощо. Мінливість і відносність таких позначень часу, як «вчора», «сьогодні», «завтра», ускладнює засвоєння їх дітьми. Сміслові значення цих слів логопед розкриває, спираючись на



відповідні фотографії і задаючи дітям питання: «Де ми були з вами вчора? Коли ми ходили в парк? Яке заняття у нас сьогодні? Коли у нас буде заняття з малювання?». З цією ж метою корисними є дидактичні ігри з використанням годинника і наклейок піктограм, умовних символів, розташованих поруч з кожним важливим часом доби. Наприклад, тарілка з вівсьяними пластівцями поруч з годиною 7:00,

подушка поруч з годиною 14:00, яка вкаже дитині час денного сну тощо. Також можна використовувати ігри, в яких задіяні повсякденні заняття дитини протягом дня або тижня з використанням ілюстрованих сценок, які можуть допомогти дитині розташувати події по порядку.

Корисним є також показ ілюстрацій, в яких відображений щоденний порядок дій, повторюваний зазвичай дітьми такого ж віку. У запропонований комплекс ігор можуть також увійти ігрові завдання, змістом яких передбачено відзначати минулі дні на настінному календарі. Так дитина зможе легко візуалізувати тривалість дня чи тижня, або чекати настання дня народження чи іншого свята. Через день чи тиждень? Ефективним прийомом розвитку почуття часу є фотографування різних моментів її дня з розміщенням фотографій у хронологічному порядку на стіні чи в альбомі. Корисним може виявитися виготовлений щотижневий календар, на якому зображені намальовані дитиною предмети, що відображають щоденні заняття і події (понеділок – заняття з плавання, вівторок – прогулянка в парку, середа – сімейна вечерея, четвер – похід до бабусі). Формуванню у дитини здатності розташувати події по порядку може сприяти систематичне читання історій, які допомагають зрозуміти основні принципи концепції часу. Дія оповідання, її зав'язка, кульмінація й розв'язка допомагають дітям усвідомити власні періоди часу.

Застосування в логопедичній роботі другого комплексу ігрових завдань із запропонованої системи корекції розвитку лексико-семантичної сторони мовлення на основі систематизації явищ світу значною мірою забезпечить послідовне формування в дітей здатності:

- орієнтуватися у часі загалом: визначати, змінювати час, правильно позначати його у мовленні, відчувати його тривалість, змінювати темп і ритм своїх дій залежно від наявності часу, сприймати тягучість, плинність часу,

його незворотність і періодичність; виділити час в подіях, які вже минули, уявити собі їх тривалість; розмістити їх в послідовному порядку; мати уявлення про час і його одиниці (годину, день, добу); уживати набір слів, які характеризують різні часові відрізки (незабаром, скоро, зараз, потім); частини доби (день, ніч, обід), пори року (зима, весна, літо, осінь); плинність часу (сьогодні, завтра, учора); здатність розуміти значення слів, якими позначають тимчасові відносини в силу їх відносного характеру.<sup>124</sup>

▪ правильно визначати і позначати в мовленні відмінні ознаки пір року; розпізнавати і називати явища природи як протилежного (*холод і спека, зима-літо*), так і меншою мірою протилежного (*весна, рання осінь*) характеру;

▪ правильно розуміти значення слів, що позначають тимчасові часові інтервали і тимчасову їх послідовність (слова, що позначають пори року, дні тижня, частини доби, як всередині часової категорії, так і між категоріями);

▪ розрізняти та правильно вживати дієслова у теперішньому (граємося), минулому (гралися) та майбутньому (будемо гратися) часах. Характеризувати час за подіями, які відбувалися з ними протягом дня. Пов'язувати час з подіями, які відбуваються у навколишній дійсності. Оцінювати послідовність дій: що вже було, що є, що буде відбуватися пізніше («*потім*», «*ще*», «*після*»). Абстрагувати й узагальнювати в подальшому різні відрізки часу за їх тривалістю: секунда, хвилина, година, доба, тиждень, місяць, рік та інші. Правильність використання дітьми цих спеціальних позначень залежить від того, яким змістом наповниться кожен з тимчасових еталонів, якими основними ознаками буде він характеризуватися;

▪ відчувати тривалість часу для регулювання і планування своєю ігровою і навчальною діяльністю та означати час в мовленні (*учора, сьогодні, завтра, зараз, спочатку, тепер, потім*): міняти темп і ритм своїх дій в залежності від наявності чи браку часу;

▪ активніше користуватися часовими прислівниками, що позначають швидкість часу (*швидко, повільно*), його тривалість (*довше, повільніше*) і послідовність (*зараз, спочатку, тепер, потім, учора, сьогодні, завтра*);

---

<sup>124</sup> Голота Н. Особливості пізнання дитиною простору й часу в дошкільному віці / Н. Голота // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2016. - № 2. - С. 38-44.

Ковальчук В. Формування часових уявлень в учнів початкових класів : метод. Посіб. [на допомогу вчителям початкових класів] / В. Ковальчук, Л. Силюга, Л. Білецька, Н. Стасів, М. Рудь. – Дрогобич. Коло, 2008. – 51 с.

Рубінштейн С. Про сприйняття часу і простору / С. Рубінштейн // Світ психології. – 1999. - № 4. – С. 1-15.

Жигайло О. Формування часових уявлень учнів початкових класів / О. Жигайло, Г. Кожан-Шелепило // Актуальні питання гуманітарних наук. - 2013. - Вип. 5. - С. 190-196.

▪ відчувати тривалість і послідовність певних подій, а також плинність часу, зосереджуватися на власних відчуттях під час виконання певних рухів і дій, на сприйнятті звуків, рухів і дій інших об'єктів в їхньому ритмі, темпі, швидкості.

**Підсумовуючи** викладене, зазначимо, що здійснення такої цілеспрямованої логопедичної роботи сприятиме усуненню виявлених труднощів оволодіння дітьми лексикою, основу якої становить категорія «час». Водночас така робота значно сприятиме підготовці дітей старшого дошкільного віку з ТПМ до шкільного навчання, зокрема до розуміння ними властивостей часу, до оволодіння часовими поняттями і вмінням орієнтуватися у часі доби за природнім явищем, уявленням про причинно-часові залежності ритмічних природних явищ, а надалі – про тривалість секунди, хвилини та години й умінь визначати час за годинником, оцінюючи часові інтервали.

### **7.2.3. Комплекс сюжетно-дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «якість» і «якісні зміни»<sup>125</sup>**

(Комплекс 3 ігрових завдань системи корекції розвитку мовлення на основі формування механізму систематизації явищ світу у дітей з порушеннями мовлення).

Категорія якості включає поняття уявлень про якість предметів і є надзвичайно важливим засобом корекції мовлення дітей. Всі предмети і явища дійсності розміщені у просторі і мають різноманітні властивості – форму, величину, колір, матеріал, що потребує їхнього словесного позначення. Форму і величину дидактика розглядає як самостійні поняття дійсності, як засіб відокремлення одного предмета від іншого у просторі. Форма і величина предметів знайшли узагальнене відображення в геометричних фігурах, які є абстрагуванням від форми реальних предметів. Геометричні фігури виконують роль еталонів при виділенні і порівнянні предметів за формою і виступають як зразки, які допомагають дітям розібратися в усій різноманітності ознак предметів. Знання геометричних фігур виступає в подальшому як знаряддя більш досконалого пізнання форми реальних предметів. При цьому важливо враховувати, що для дітей геометричні фігури і різні предмети – це іграшки<sup>126</sup>. В логопедичній роботі в процесі формування

<sup>125</sup> <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/20fkpp.ya.peredera%40std.npu.edu.ua>

<sup>126</sup> <https://pu.org.ua/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%85%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1>

категорії «якість» доцільно, за їх наявності, використовувати інтерактивні іграшки які, обмінюючись з дитиною інформацією, допомагають їй краще пізнати навколишній світ.

➤ **Симптоматика порушень мовлення, спричинені недостатньою сформованістю категорії «якість» і «якісні зміни»**

Симптомами порушень формування уявлень і понять про якість предметів (форму, величину, колір, матеріал) та засобів їх мовленнєвого позначення у дітей з ТПМ є:

- недостатній рівень сформованості здатності обстеження форми предметів. Найчастіше діти обмежуються побіжним зоровим сприйняттям і тому не розрізняють предмети, близькі за подібністю форми, а надалі – геометричні фігури (овал і коло, прямокутник і квадрат, різні трикутники). Не вміють зіставляти об'ємні і плоскі фігури, не знаходять спільність між ними. При цьому в перцептивній діяльності дітей дотиково-рухові і зорові прийоми не стають основним способом розпізнання форми. Зазначені труднощі стають причиною виникнення значних порушень у засвоєнні дітьми відповідної лексики;

- не сформованість здатності порівнювати предмети за однорідними ознаками (колір, розмір, матеріал, положення в просторі), виділяти їхні суттєві властивості і відволікатися від інших властивостей, порівнювати з геометричними фігурами. Зі значними труднощами засвоюють такі способи виконання завдання, як: накладання, прикладання, креслення по контуру, заштриховка, вимір. Не сформовані або недостатньо розвинені їхні спроби виконувати ці завдання, супроводжуючи мовленням. Основна причина цього – не сформованість у дітей відповідної лексики;

- складнощі розуміння і виконанні завдань (за словесною інструкцією і за показом), які вимагають здійснити порівняти двох предметів за такими їхніми ознаками, як довжина, ширина, висота, товщина. Нездатні правильно відобразити в мовленні результати порівняння: більше-менше, довше-коротше, ширше-вужче, вище-нижче, товстіше-тонше, однакові, рівні;

- виявляють значні труднощі у засвоєнні назв предметів різної форми і величини та їхніх якісних особливостей.

- низька здатність засвоєння лексики, що відображає якісні характеристики предмета, спричиняє труднощі розвитку лексико-

граматичної системи мовлення дитини («червона стрічка довша і ширша блакитної; коричневий шалик коротший і вужчий, ніж синій»);

- труднощі позначати в мовленні розмірні відношення предметів («ця пірамідка – найвища, ця пірамідка – нижча, ця – ще нижча, а ось ця – найнижча пірамідка»); встановлювати розмірні відношення між 3-5 предметами різної довжини (ширини, висоти, товщини), розташовувати їх в певній послідовності (в порядку зменшення або зростання величини) і позначати їх в мовленні;

- труднощі розуміння змісту завдань, якими передбачено здійснити за словесною інструкцією виділення великих-маленьких предметів (велика коробка – маленька коробка; велике люстерко – маленьке люстерко), пред'явлених у різних ігрових ситуаціях; виконати дії з предметами та іграшками різної величини; використати величини в ігрових діях (найменшій ляльці пройти через великі ворота; поставити маленьку машинку в маленький гараж, а велику машину – у великий гараж; зібрати іграшки у великий кошик, наповнити до країв великого кошика іграшками); виконати завдання ігрового характеру, типу: «Знайди іграшку такої ж форми», дай відповідь на питання: «Що змінилось?», «Знайди пару» та інші.

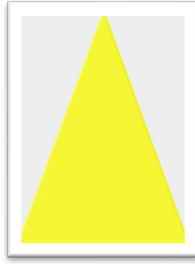
- труднощі виконання завдань за допомогою спільних дій з логопедом чи дій за наслідуванням, або за словесною інструкцією: розмалювати, заштрихувати, обвести за трафаретами, за опорними точками зображень різної величини, форми, кольору тощо і позначати свої дії відповідною лексикою.

**❖ *Комплексе сюжетно-дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «якість» і «якісні зміни».***

На початковому етапі, коли діти ще недостатньо оволоділи загальноприйнятими еталонними уявленнями про предмети оточуючої дійсності, корекційно-розвиткова робота спрямовується на забезпечення сформованості важливих складових категорії «якість і якісні зміни».

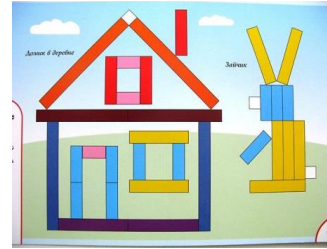
➤ **Ознайомлення з властивостями предметів довкілля і засвоєння відповідної лексики.** Така робота здійснюється за допомогою сенсорного співвіднесення предметів між собою і коментувальним мовленням логопеда. Наприклад, порівняння трикутника з вітрилом або дахом, прямокутника – з віконечком, трикутника – з ялинкою тощо; знаходження на



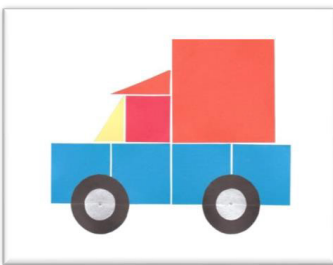


малюнку і показ предметів, схожих на трикутник.

➤ **Оволодіння практичними діями складання, розрізання, викладання предметів** в процесі гри з урахуванням стану розуміння мовлення дитина. Наприклад, дитина оволодіває: вмінням викладати з рахункових паличок символічні зображення предметів (будиночок, човен, ялинку), працювати з ігровим матеріалом «палички Кюізенера» тощо. При цьому за допомогою логопеда засвоює відповідну лексику і здійснює максимально можливий мовленнєвий коментар своїх дій.



➤ **Перетворення одного предмета (декількох) в інший з використанням геометричних фігур**, оскільки перетворення однієї геометричної фігури в іншу або групи геометричних фігур в один предмет в даному разі достатньо легко унаочнити. Таке звернення є можливим, оскільки нейротипова



дитина вже в два роки повинна знати (розрізняти, показувати) три основні геометричні фігури – коло,

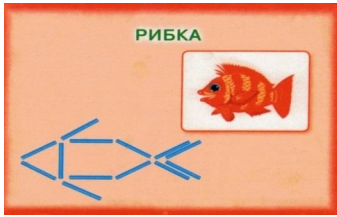


квадрат і трикутник, а в три роки знати шість геометричних фігур, тобто ще прямокутник, овал і ромб. На початку роботи з дитиною з порушеннями мовлення логопед переконується, які геометричні фігури дитина знає, тобто може назвати чи показати і після цього включати їх в дидактичну гру. Запропонувати дитині пояснити, чому прямокутник і трикутник так називаються. Порахувати з дитиною кількість кутів. Разом з тим, основним

завданням залишається відпрацювання в дитини знання відповідної лексики й уміння правильно словесно коментувати свої дії під час виконання ігрових завдань.

У процесі проведення таких ігор забезпечується збагачення лексики дітей шляхом засвоєння назв основних еталонів форми предмета (*коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник, багатокутник*), величини (*довгий-короткий, високий-низький, товстий-тонкий тощо*), кольору (*основні кольори спектру, білий, чорний*). При цьому доцільно використовувати сенсорні посібники – «Поштову скриньку», пірамідки-вкладиші, різні варіанти «Дошки Сегена».

➤ **Формування в дитини вміння розпізнавати форму, величину, колір предмета на основі переходу від чуттєвого його сприйняття до логічного.** Для цього логопед (на більш високому рівні розвитку дитини) застосовує сюжетно-дидактичні ігри, що сприяють формуванню в неї вміння



не ототожнювати предмети з геометричними фігурами, а порівнювати їх, а надалі формулювати результати цього порівняння в мовленні: *циліндр – як склянка, трикутник – як дах тощо*. При цьому діти коментують форму, розмір, колір та інші властивості предметів, супроводжуючи цей процес активним дотиком, обмацуванням під контролем зору і позначаючи свої дії словом. На цьому етапі, поряд з наочними і практичними методами, логопед в залежності від стану розвитку мовлення дітей активно використовує словесні методи і прийоми: «Як називається? чим відрізняються? чим схожі? опиши, розкажи».

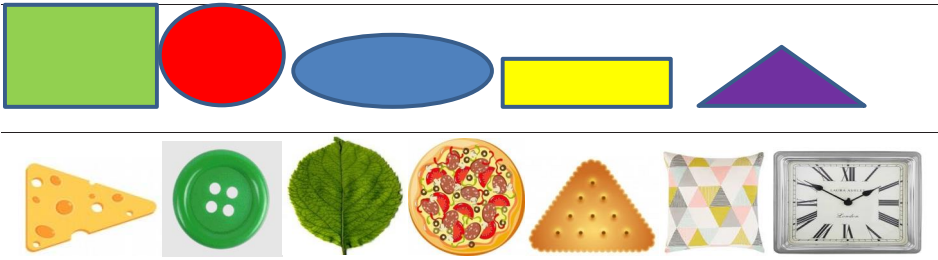
➤ **Оволодіння послідовним порівнянням нового предмета з уже знайомими або один з одним,** або (більш складний варіант) з викладеним з роздаткових паличок у супроводі мовлення дитини. Для цього логопед спочатку, коментуючи свої дії, вчить дітей порівнювати предмети попарно, а потім зіставляти групи предметів. Зорове сприймання і порівняння заданих предметів проводиться в певній послідовності: «Що це? Якого кольору? Якого розміру? З чого зроблені?». Застосування такого підходу допомагає дітям порівнювати предмети за однорідними ознаками (колір, розмір, матеріал, положення в просторі), виділяти суттєві властивості і відволікатися від несуттєвих. Ефективними є ігри в угрупованні предметів за формою й іншими властивостями, в розкладанні іграшок в порядку зростання і зменшення їхнього розміру (сюжетно-дидактична гра «Що змінилося?»), у визначенні предметів на основі тактильного відчуття (гра «Чудесний мішечок» тощо).

- **Формування в дитини здатності здійснювати порівняння іграшок за величиною і кольором в запропонованій логопедом грі.** Такий вид гри є важливим засобом для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей.



Для цього діти спочатку під керівництвом логопеда, а потім самостійно знаходять і називають спільне і різне в запропонованих іграшках, визначають їхні особливості, відповідають на питання: «Що це?», «Якого кольору іграшки?», «Яка з них менша?» «Чим вони схожі? відрізняються?». Поступово відмінність між властивостями в запропонованих іграшках стає все менш помітною, що ускладнює виконання завдання. Діти в процесі гри порівнюють іграшки різних кольорів і розмірів і, таким чином, у них формується висновок про характерні їх особливості за кольором і формою. У даному разі логопед звертає увагу дітей на те, що форма і колір іграшки не залежить від її розміру. Разом з тим, головним є те, що водночас у дітей в ігровій формі коригується, формується відповідна лексика.

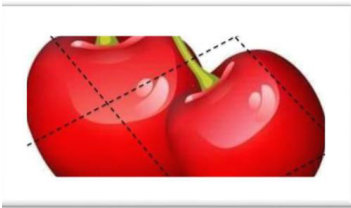
- **Формування навички обстеження й мовленнєвого опису форми іграшки.**



Така робота здійснюється логопедом за допомогою ознайомлення дітей в грі на основі використання дидактичного матеріалу різного за формою, розміром, певною мірою кольором. Діяльність дитини при цьому забезпечується зоровим і тактильно-руховим сприйняттям властивостей іграшок, що сприяє розвитку їхніх сенсорних здібностей і формуванню відповідної лексики. Для розвитку у дітей навичок обстеження, порівняння й опису форми іграшки логопед пропонує дітям різні сюжетно-рольові і сюжетно-дидактичні ігри. Це – ігри, які сприяють розвитку цілісного сприйняття іграшки і вмінню вищелювати та називати їхні суттєві особливості, визначати і називати

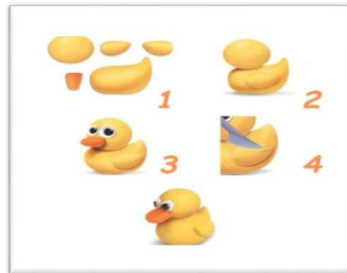
форми окремих частин іграшки (*кругла, довга, заокруглена*), уподібнювати і словесно позначати задану частину іграшки геометричній фігурі, найбільш близькою за формою, знаходити предмети, схожі за кольором чи формою на задані логопедом геометричні фігури тощо.

➤ **Оволодіння дитиною вмінням в ігровій формі розчленовувати малюнок на складові його елементи.**



При цьому дитина вчиться коментувати свої дії, називати форму і просторове положення визначених елементів малюнку, складати його з різних частин, зокрема з геометричних фігур одного-двох видів, наприклад, різних за величиною (розміром).

➤ **Оволодіння вмінням збирати іграшку з її елементів, а потім з її частин, зображених на розрізному малюнку.**



➤ **Відпрацювання якісних властивостей «швидкість» і «вага» предметів.** З цією метою дітям пропонуються дидактичні ігри, підґрунтя яких становлять саме ці властивості предметів. Так, наприклад, після повторення (на основі лексичної теми «Тварини») значення таких понять, як «швидкий» - «повільний» та актуалізації знань дітей про способи їх пересування (плавання, повзання, лазіння, ходіння, біг, стрибання, літання) дітям пропонується інструкція: «Подивися на ці картинки. Хто на них зображений? Як ці тварини називаються? Як вони пересуваються? Подумай і скажи, хто пересувається швидше? хто повільніше? чому?». Ще, як приклад, гра «Що легше?», в якій дітям пропонується: «Подивися на картинки, на яких намальовані предмети по двох, парами (попарно): пір'їна та металева ложка, яблуко та гарбуз, книга та зошит тощо. Скажи, який предмет важчий? А який легший?».



**Узагальнюючи,** зазначимо, що весь Комплекс 3 сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор своїм змістом спрямований на формування в дітей з ТПМ уявлень і понять про якісні особливості іграшок, іграшкового матеріалу і будується на їхньому порівнянні й зіставленні. При цьому спосіб обстеження іграшок і мовленнєве коментування стає все більш детальним і докладнішим. Так, знаходження і називання якісної подібності та відмінності в іграшках діти здійснюють практичним способом за допомогою безпосереднього порівняння іграшок засобом накладання і прикладання. Водночас логопед може використати як методичний прийом вимір матеріалів умовною мірою (смужкою паперу, картону, пластмаси). Наприклад, відповідаючи на питання логопеда: «Як можна отримати з прямокутника інші фігури? які?», діти для доказу правильного виконання завдання можуть використати смужки паперу. Далі з різним ступенем мовленнєвої готовності розповідають, які отримали геометричні фігури і яким чином.

При здійсненні різних видів ігор значення має розвиток і використання прийому тактильно-рухового обстеження іграшок. Діти обмацують іграшку кінчиками пальців, обводять її контур. Логопед спонукає їх стежити за рухом пальця по контуру іграшки: «Подивіться, як мій палець побіжить по іграшці! А тепер покажи, як побіжить по цій іграшці твій палець». Обведення контуру іграшки завершується проведенням рукою по її поверхні. Діючи з іграшками, діти пробують їх катати, ставити в різні положення і виявляють їх стійкість або нестійкість. Наприклад, взаємне накладання однієї геометричної фігури на іншу – кола і квадрата, квадрата і прямокутника, квадрата і трикутника – дозволяє чіткіше сприйняти особливості кожної з фігур, виділити їх елементи. При знайомстві з основними сенсорними зразками діти *зіставляють* різні еталони між собою, підбирають однакові, запам'ятовують їх назви. Потім відбувається більш тонка диференціація засвоєваних зразків (еталонів): знайомство з відтінками кольорних тонів, з варіантами форм, зокрема геометричних, що розрізняються пропорціями, окремими параметрами величини, кольором. З'являються чіткі уявлення про різновиди кожної властивості.

Застосування всієї сукупності запропонованих сюжетно-дидактичних ігор дає можливість засвоїти системні зв'язки і залежності, які існують між різними видами властивостей предметів: розташування кольорів у спектрі,

результати їх змішання, послідовність відтінків, послідовність наростання і зменшення величини, угруповання форм. Засвоєні знання й уміння в подальшому виступають як знаряддя більш досконалого пізнання форми реальних предметів. Планомірне, цілеспрямоване формування у дітей властивостей і співвідношень предметів навколишнього середовища, їх розміру, форм і кількості сприяють значному розширенню і збагаченню лексико-семантичної сторони мовлення дітей. Така цілеспрямована систематична робота логопеда значною мірою забезпечує корекцію виявлених у дітей труднощів розуміння і оволодіння лексикою, основу якої становить категорія «якості» і якісних змін».

**7.2.4. Комплекс сюжетно-дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «кількість» і «кількісні зміни»** (Комплекс 4-й ігрових завдань системи корекції розвитку мовлення на основі формування механізму систематизації явищ світу у дітей з порушеннями мовлення)

Сформованість у дітей з ТПМ уявлень про зовнішні властивості предметів (кількість, а також форму, колір, величину, положення в просторі) необхідні для повноцінного сприйняття ними навколишнього світу і правильного позначення цих властивостей мовленнєвими засобами<sup>127</sup>. Формування категорії кількості, з одного боку, має самостійне значення, оскільки забезпечує отримання уявлень про навколишній світ, з іншого (поряд з такими категоріями систематизації явищ світу, як якість, простір і час), становить основу загального мовленнєвого розвитку дитини, яке неможливе без опори на повноцінне сприйняття. Сенсорні еталони – це, власне, загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів. При засвоєнні еталонів кількості, під час якого необхідним є встановлення співвідношення предметів і явищ в цілому, за окремими їхніми кількісними параметрами і здатності позначати відповідними лексичними засобами, у дітей з ТПМ виникають значні труднощі.

❖ **Симптоми порушень лексико-семантичної системи мовлення, спричинені недостатньою сформованістю в дітей з ТПМ категорії «кількість» і «кількісні зміни».**

Основними симптомами порушень формування категорії «кількість» і «кількісні зміни» та засобів їх мовленнєвого позначення у дітей є:

---

<sup>127</sup><https://pu.org.ua/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%BD>

- значні труднощі при позначанні мовленнєвими засобами груп предметів, об'єднаних за якісними чи кількісними показниками; недостатнє розуміння інструкції логопеда щодо завдань утворити групи предметів за однією, а потім і за двома-трьома ознаками (колір, форма, розмір, призначення тощо); труднощі щодо добору пар предметів за словесною інструкцією і за показом з визначенням їхніх загальних якісних і кількісних ознак (колір і форма, розмір і колір, розмір і кількість);

- недостатнє розуміння якісних і кількісних ознак та назв відповідних предметів, за якими треба утворити групу предметів, запропоновану логопедом. Як наслідок, діти в подальшому з труднощами здійснюють перехід до освоєння об'єднання предметів за кількістю і відчують значні труднощі в умінні позначати їх у мовленні: *один, багато, мало*. Ця обставина ускладнює поступове оволодіння дітьми умінням розрізняти, порівнювати, самостійно виділяти ці групи предметів в навколишньому середовищі і правильно позначати їх у мовленні;

- труднощі словесно позначати однозначну відповідність чи невідповідність груп предметів внаслідок несформованості уявлень про відносини «рівність» і «нерівність» і утруднене порівняння сукупності предметів шляхом безпосереднього зіставлення їхніх елементів «один до одного»;

- недостатнє розуміння змісту завдань, що включають необхідність встановлення незалежності кількості і якості предметів (в межах 10) від способу їх розташування в просторі; труднощі формування уявлень про інваріантність (незмінність) цієї кількості;

- труднощі освоєння і позначення в мовленні відносин рівності і нерівності кількості предметів (*порівну, більше, менше*) способом їхнього поелементного зіставлення;

- значні ускладнення при оволодінні і використанні у мовленні слів, що позначають рівень кількісних уявлень: *багато, один, по одному, жодного, зовсім немає (нічого немає), мало, такий само, однаковий (за кольором, формою), стільки ж, порівну; стільки скільки; більше ніж; менше ніж; кожен з; все, всіх;*

- труднощі формування і використання в мовленні простих і більш складних речень із сполучниками *а, і, запереченням ні, часткою ніж*; нерозуміння питань і виразів, що відображають кількісні і якісні зміни предметів та їхню оцінку: «Скільки?», «Як дізнатися, чи порівну?», «Візьми стільки ж», «Перевір, тут стільки ж, скільки там?», «Чи однаково за кількістю, за кольором?», «Постукай в будиночок стільки ж разів, скільки



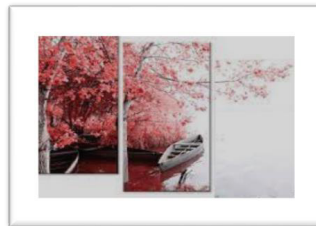
ударів ти чуєш зараз», «Прибери зайвий предмет за кольором», «Зроби порівну», «Накладали», «Прикладали», «Розстав парами» тощо.

❖ **Комплексе сюжетно-дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «кількість» і «кількісні зміни»**

З урахуванням зазначених труднощів розуміння дітьми кількісного словника розроблено комплекс сюжетно-дидактичних ігор для корекції порушень лексико-семантичної системи мовлення, спричинені недостатньою сформованістю у них категорії «кількість» і «кількісні зміни». З цією метою використовуються загальновідомі і затребувані в логопедичній практиці завдання на розчленування малюнків на різну кількість їх елементів, а також на складання малюнків з різної кількості їх частин, об'єднання в групу різної кількості предметів за різними ознаками, порівняння груп предметів за визначеною ознакою (*кольором, формою, приналежністю, швидкістю, розміром, рівно-нерівно, багато-мало, однаково*) тощо. Наведемо приклади відповідних завдань.

➤ **Корекція лексичної сторони мовлення дитини на основі дидактичних ігор для формування вміння розчленовувати малюнки на різну кількість їхніх елементів.**

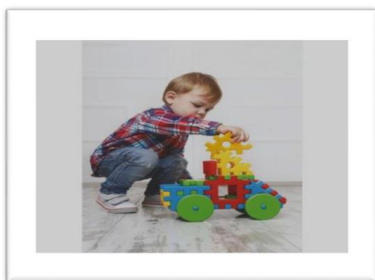
Методика розрізних картинок впливає на уявлення дитини про навколишнє середовище, на формування його сприймання. Тому при виборі картинок для дидактичної гри потрібно звертати увагу не тільки на рівень складності завдання і рекомендації щодо вікового застосування, але й на зміст і якість малюнків. Будь-яка існуюча методика збирання розрізних картинок має кардинальну відмінність від занять з пазлами. Воно полягає в тому, що пазл не залишає права на помилку, її самостійне усвідомлення і виправлення.



Застосування ігор з розрізними картинками стимулює в дитини потребу порівняння, в тому числі висловленого словесно, результату складання

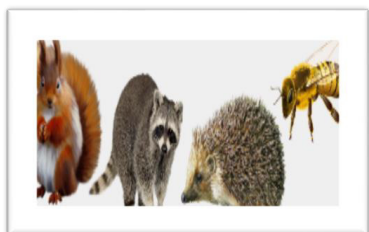
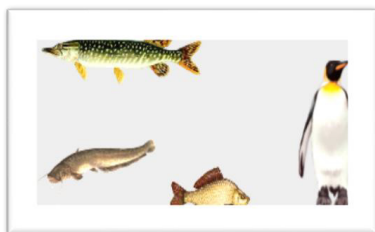
картинки з прототипом запропонованого зображення. При цьому кількість розрізних елементів предметів поступово збільшується. Систематичне пред'явлення подібних ігрових завдань сприяє розвитку в дітей з порушеннями мовлення уявлень про цілісність, завершеність предметів, зображених на малюнку, про кількість частин, з яких він складається і словесно їх позначати.

В цю ж групу завдань входять дидактичні ігри на складання натуральних предметів з різної кількості їхніх частин.



➤ **Формування лексичної сторони мовлення дитини на основі розвитку здатності об'єднувати в групу різну кількість предметів за різними ознаками**<sup>128</sup> (за призначенням, розміром, кольором).

Звертаючись до дітей, логопед говорить їм про те, що всі предмети



складаються з певних частин: ручка, якою ми пишемо, складається з

декількох частин (демонструє дітямці частини ручки), комп'ютер складається також з різних частин. Вказує і називає частини комп'ютера: монітор, клавіатура, миша, системний блок. Пропонує дітям повторити ці назви. А тепер подивіться на ці малюнки і скажіть,

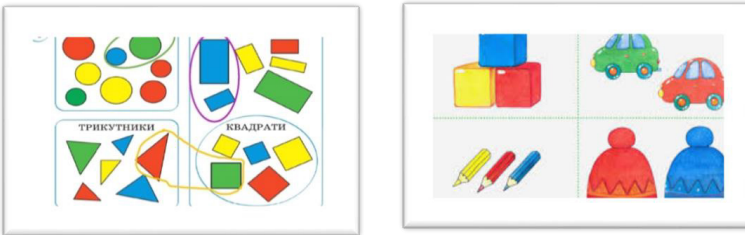


<sup>128</sup> <https://naurok.com.ua/konspekt-uroku-ob-ednannya-predmetiv-u-grupi-za-pevnimi-zadanimi-oznakami-viznachennya-oznak-predmetiv-vpiznavannya-predmetiv-za-danimi-oznakami-skladovi-chastini-predmetiv-68452.html>

в які групи об'єднані різні предмети на першому малюнку? Яка їх загальна назва? Хто це? Так, правильно, це риби. Подумайте, можливо, тут є зайвий предмет? Так – це пінгвін. А на другому малюнку хто зображений? Так, тварини. А чи є зайвий предмет на цьому малюнку? І т.д.

➤ **Порівняння сукупності предметів за кількістю** (додатково – за кольором, формою, приналежністю, швидкістю, розміром).

Ці дидактичні ігри<sup>129</sup> спрямовані на формування словника дитини на основі порівняння груп предметів за певною ознакою (формою, кольором, розміром) та на основі знань про геометричні фігури. Діти самостійно або з допомогою логопеда знаходять і формують спільні й відмінні ознаки предметів. Алгоритм



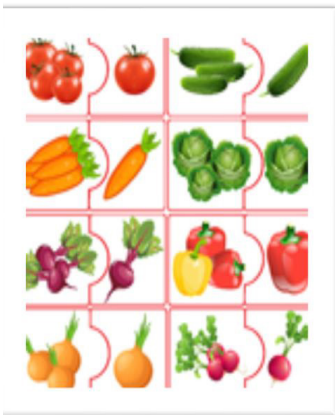
роботи включає: показ логопедом геометричної фігури і її називання дитиною; знаходження такої ж фігури поміж іншими; називання ознак геометричної фігури; порівняння її з іншими знайомими дитині геометричними фігурами; встановлення і називання спільних і відмінних ознак в геометричних фігурах, що порівнюються.

З цією ж метою логопед може запропонувати дітям сюжетно-рольову гру. Звертаючись до дітей, він пропонує їм розглянути і назвати предмети, зображені на малюнках: жовте коло, білий трикутник, синій квадрат, чорний прямокутник, три великих жовтих зірки. Далі логопед викладає на столі малюнки, на яких зображені різнокольорові предмети: трикутники, прямокутники, квадрати різного кольору і різної величини. За завданням логопеда діти з наданих фігур будують ракету для космічного польоту.,

➤ **Формування здатності порівнювати групи предметів і оволодіння лексичним позначенням результатів цього порівняння: один-мало-багато.**

<sup>129</sup>[https://www.google.com/search?q=%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%BF+%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%96%D0%B2.+%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD+%D0%B1%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%BE&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEw iqqfaO\\_6\\_6AhUPlIsKHeImDy0\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1229&bih=577&dpr=1.56#imgcr=5JrZpkVhJcFcnM](https://www.google.com/search?q=%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%BF+%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%96%D0%B2.+%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD+%D0%B1%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%BE&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEw iqqfaO_6_6AhUPlIsKHeImDy0_AUoAXoECAEQAw&biw=1229&bih=577&dpr=1.56#imgcr=5JrZpkVhJcFcnM)

Мета використання таких дидактичних ігор в логопедичній роботі полягає в корекції розвитку вміння дітей встановлювати рівність і нерівність предметів, використовуючи слова: «*один, багато, мало, по одному, жодного, зовсім немає, більше, менше, мало, багато, стільки ж, мало, всього кілька, менше, ніж*». Водночас такі ігри (широко представлені в Інтернеті) допомагають дитині вправлятися в узгодженні числівника *один* з іменником та у вмінні порівнювати предмети за запропонованими логопедом ознаками і позначати їх відповідними мовленнєвими засобами. Як приклад, наведемо дидактичну гру «Один-багато», «Один-мало-багато»<sup>130</sup>.



Логопед розкладає перед дитиною предметні картинки. Разом їх розглядають, уточнюючи: «На цій картинці один помідор, а на цій їх багато, це помідори. На цій картинці одна картоплина, а тут їх багато, це картопля і т.д.» Потім логопед називає ці іменники в однині та в множині, чітко промовляючи закінчення, а дитина спочатку показує відповідну картинку, а далі – називаючи її.

На наступних заняттях логопед уточнює, що сукупності предметів, які визначаються як «багато», все ж різні за кількістю. Тому після засвоєння дітьми вміння розрізняти поняття і правильно використовувати слова для їх означення «багато» і «один» логопед формує у них здатність розрізняти групи предметів з більшою чи меншою чисельністю (*багато чи мало*). Для цього логопед виділяє три предмети в порівнянні з десятьма предметами, п'ять в порівнянні з дванадцятьма, і діти переконуються у відносності значення слів *мало, багато*.

Спочатку діти називають, яких предметів лише *один*, яких *багато*. Потім логопед звертає їхню увагу на сукупність в три предмети і пропонує порівняти її з сукупністю, де предметів багато: «Чого (яких предметів) більше, а чого менше (яких менше)? Де більше предметів, де менше? Цих предметів багато, а скільки ж тут?» (мало, всього кілька, менше, ніж ...) Після цих запитань логопеда діти називають, яких предметів багато, мало, один, відповідають на питання логопеда, *скільки*.



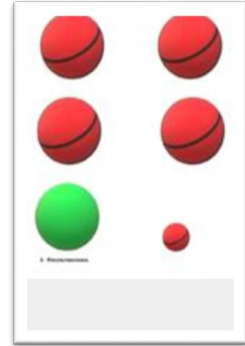
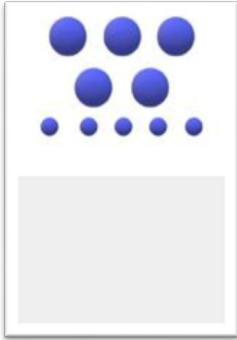
В ході таких вправ, на основі загальної зорової оцінки чисельності, можливе використання понять «більше», «менше» без поелементного порівняння (де багато - більше, де мало - менше).

<sup>130</sup> <https://vseosvita.ua/library/dydaktychna-hra-odyn-bahato-ovochi-561556.html>

Хорошим прийомом для формування здатності розрізняти кількісні відносини забезпечує виконання дітьми доручень логопеда: «Принести багато червоних олівців і одного зеленого; покажи, де лежить багато олівців і мало ляльок; принести карточку, на якій намальовано по одному аж чотири предмети».



Застосування таких ігор в логопедичній практиці сприяє розвитку в дітей мовленнєвої активності, збагаченню активного словника кількісними поняттями, формуванню вміння утворювати іменники в правильній формі, розвитку уваги.



- Збагачення словника дитини на основі формування понять про однакову і різну кількість предметів: «рівно-нерівно, багато-мало, однаково»<sup>131</sup>.

Логопед розглядає з дітьми малюнок, на якому зображені білі і сірі котики. Далі пропонує дітям визначити, скільки на малюнку білих кішок? скільки рудих? Діти підраховують білих кішок і рудих кішок. Формулюють висновок про те, що на малюнку зображена *однакова* їх кількість, тобто, їх – *порівну*: білих кішок *стільки ж*, скільки рудих. І рудих кішок *стільки ж*, скільки білих.



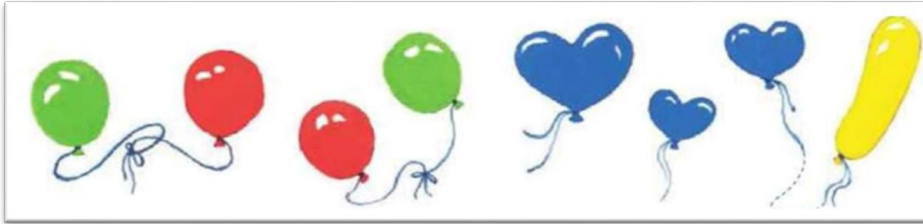
Аналогічно проводиться дидактична гра про песиків і кісточок. Логопед запитує дітей: Скільки намальовано песиків? Скільки кісточок? Песиків та кісточок є *різна кількість*. Песиків *більше, ніж* кісточок. Кісточок *менше, ніж* песиків. Як зробити так, щоб кісточок стало *стільки ж*, скільки песиків?



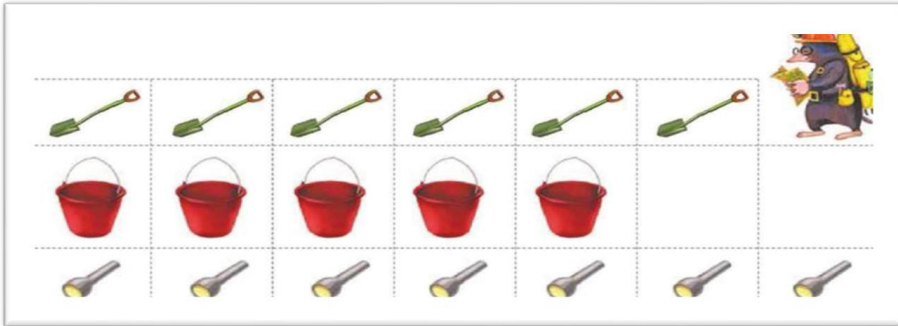
<sup>131</sup> [https://nuschool.com.ua/textbook/mathematics/1klas\\_9/3.html](https://nuschool.com.ua/textbook/mathematics/1klas_9/3.html)



Дидактична гра: Яких кульок менше – жовтих чи синіх; круглих чи «сердечок»? За допомогою цієї гри у дітей формується поняття *однакова кількість* і здатність його мовленнєвого позначення.



Дидактична гра: Чого менше — лопат чи відер? Відер чи ліхтариків? Чого більше — лопат чи ліхтариків? Що має забрати кріт-землероб, щоб кількість предметів стала однаковою? Що треба докупити, щоб предметів стало порівну?

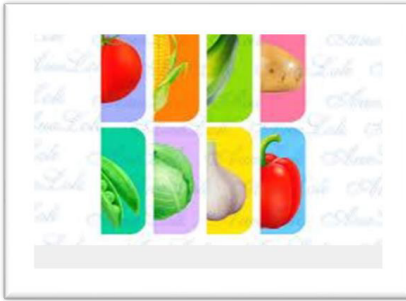


➤ **Формування здатності словесно пояснити процес встановлення співвідношення «ціле-частини» («Знайди половинку, частинку, якої не вистачає на малюнку»).**

Дитина самостійно чи з допомогою логопеда вирізає фрагменти (або частини) малюнка (малюнків), змішує їх. Далі, відшукуючи відсутню на малюнку частину і добираючи відповідний фрагмент до кожної фігури, відновлює малюнок.







**Узагальнюючи**, зазначимо, що застосування комплексу ігор, спрямованих на оволодіння дітьми з ТПМ категорією «кількість» і «кількісні зміни» сприяє подоланню у старших дошкільників з ТПМ значних труднощів при позначенні мовленнєвими засобами груп предметів, об'єднаних за кількісними показниками. Запропонований комплекс ігор допомагає дітям виконувати завдання, що передбачають добір пар предметів за словесною інструкцією і за показом логопеда з визначенням і називанням їхніх загальних якісних і кількісних ознак (колір і форма, розмір і колір, розмір і кількість). Водночас долаються труднощі словесно позначати відповідність чи невідповідність груп предметів внаслідок не сформованості уявлень про відносини «рівність» і «нерівність» («порівну», «більше», «менше») способом поелементного зіставлення та встановлення рівності і нерівності кількості предметів. Цілеспрямована систематична робота логопеда в цьому напрямку сприяє подоланню значних ускладнень при оволодінні і використанні у мовленні слів, що позначають рівень кількісних уявлень: *«багато», «один», «по одному», «жодного», «зовсім немає» (нічого немає), «мало», «такий само», «однаковий» (за кольором, формою), «порівну»; «стільки скільки»; «більше ніж»; «менше ніж»; «кожен з»*. Логопедична робота із застосуванням комплексу запропонованих ігрових дидактичних завдань допомагає подоланню значних труднощів формування і використання в мовленні

простих і більш складних речень із сполучниками «а, і», запереченням «ні», часткою «ніж»; сприяє розумінню питань і виразів, що відображають кількісні і якісні зміни предметів та їхню оцінку: «Скільки?», «Як дізнатися, чи порівну?», «Візьми стільки ж», «Перевір, тут стільки ж, скільки там?», «Чи однаково за кількістю, за кольором?», «Постукай в будиночок стільки ж разів, скільки ударів ти чуєш зараз», «Прибери зайвий предмет за кольором», «Зроби порівну», «Накладали», «Прикладали», «Розстав парами тощо.

Завдання і запитання до Підрозділу 7.2.

1. Чому використання в іграх програмового матеріалу є важливим прийомом упорядкування знань дитини з ТПМ про Довкілля і корекції розвитку її мовлення?
2. Поєднанню яких напрямів логопедичної роботи сприяє застосування системи ігор із залученням програмового матеріалу?
3. Схарактеризуйте визначені напрямки логопедичної роботи для подолання лексико-семантичного недорозвитку у старших дошкільників.
4. запропоновано здійснити на основі формування в дітей з ТПМ просторово-часових і кількісно-якісних уявлень та орієнтацій
5. Чому корекцію лексико-семантичної сторони мовлення запропоновано здійснити на основі формування в дітей з ТПМ просторово-часових і кількісно-якісних уявлень та орієнтацій?
6. З урахуванням яких показників розвитку дитини старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення здійснювався відбір сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор?
7. Схарактеризуйте основні симптоми порушень формування категорії простору, просторових орієнтацій та засобів їх мовленнєвого позначення у дітей.
8. Схарактеризуйте словесну систему відліку просторових напрямків.
9. Схарактеризуйте зміст і значення комплексу сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «час» і «часові уявлення»
10. Розвиток яких мовленнєвих здатностей дитини забезпечить застосування в логопедичній роботі комплексу ігрових завдань на основі формування категорії «час» і «часові уявлення»?
11. Оволодінню якими мовленнєвими здатностями сприятиме застосування комплексу ігор, основою яких є послідовне формування категорії «кількість» і «кількісні зміни»?
12. Схарактеризуйте зміст і значення комплексу сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для корекції розвитку лексико-семантичної системи мовлення дітей на основі формування категорії «якість» і «якісні зміни»

### Література

1. Дидактичні ігри з розвитку кількісних уявлень у дітей <https://vihovateli.com.ua/razvivayushchie-igry/5464-didakticheskie-igry-po-razvitiyu-kolichestvennykh-predstavlenij-u-detej-srednej-gruppy.html>
2. Голота Н. Особливості пізнання дитиною простору й часу в дошкільному віці / Н. Голота // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2016. - № 2. - С. 38-44.
3. Дронова О. Педагогічні умови формування уявлень про час і простір у дітей старшого дошкільного віку засобами творів живопису

4. Жигайло О. Формування часових уявлень учнів початкових класів / О. Жигайло, Г. Кожан-Шелепило // Актуальні питання гуманітарних наук. - 2013. - Вип. 5. - С. 190-196.
5. Ігри на порівняння двох множин <https://vseosvita.ua/library/igri-na-porivnanna-dvoh-mnozozin-predmetiv-za-cislom-ih-elementiv-87493.html>
6. Смчик О. Г. Електронні дидактичні ігри як ефективний засіб ознайомлення дітей дошкільного віку з множинами. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/20456>
7. Ковальчук В. Формування часових уявлень в учнів початкових класів : метод. Посіб. [на допомогу вчителям початкових класів] / В. Ковальчук, Л. Силюга, Л. Білецька, Н. Стасів, М. Рудь. – Дрогобич. Коло, 2008. – 51 с.
8. Лісовська Т., Курчатова А. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень <http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/%D0%9D%D0%9C%D0%9A%D0%94> -
9. Рубінштейн С. Про сприйняття часу і простору / С. Рубінштейн // Світ психології. – 1999. - № 4. – С. 1-15.
10. Сасенко М. Теоретичні основи формування часових уявлень у дітей молодшого шкільного віку <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/50-dvadsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/468-teoretichni-osnovi-formuvannya-chasovikh-uyavlen-u-ditej-molodshogo-shkilnogo-viku>
11. Сторожева В. формування у дошкільників просторових уявлень <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9675/1/26.pdf>
12. Утьосова О.І. - Складнощі формування математичних уявлень в учнів молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/utosova-oi-skladnocshi-formuvannja-matematichnih-ujavlen.html>
13. Формування уявлень про час і його вимірювання у дітей дошкільного віку <https://vihovатели.com.ua/cons/4041-formirovanie-predstavlenij-o-vremeni-u-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> віку
14. <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/20fkpp.va.peredera%40std.npu.edu.ua>
15. <https://naurok.com.ua/konspekt-uroku-ob-ednannya-predmetiv-u-grupi-za-pevnimi-zadaniami-oznakami-viznachennya-oznak-predmetiv-vpiznavannya-predmetiv-za-daniami-oznakami-skladovi-chastini-predmetiv-68452.html>
16. <https://vseosvita.ua/library/dydaktychna-hra-odyn-bahato-ovochi-561556.html>
17. [https://nuschool.com.ua/textbook/mathematics/1klas\\_9/3.html](https://nuschool.com.ua/textbook/mathematics/1klas_9/3.html)

## ЗАКЛЮЧЕННЯ

Мета створення підручника «Гра дошкільника з порушеннями мовлення: теорія і практика» – подальше забезпечення удосконалення шляхів корекції мовленнєво-мисленевого й особистісного розвитку дітей з порушеннями усного мовлення засобами гри. Спільною, об'єднуючою ціллю розробки змісту трьох частин (7 розділів) підручника є забезпечення в ігровій формі реалізації завдань логопедичної роботи на основі залучення матеріалів освітніх напрямів та завдань, визначених Державним стандартом дошкільної освіти України (нова редакція, 2021) і Програмами для спеціальних дошкільних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Змістом підручника визначено, що мовний і мовленнєвий напрями є основними і означають безпосередній предмет логопедичного заняття, його структуру і супроводжуються вимогами до рівня мовленнєвої і мовної компетентності дитини переддошкільного та передшкільного віку. Два інші напрями – діяльнісний (ігровий) та особистісно зорієнтований (пропріотичний) є засобом досягнення основної мети всебічної корекції розвитку дитини з порушеннями мовлення в спеціальному дошкільному закладі. Система корекційно-превентивних і корекційно-розвиткових ігор, представлена в підручнику, розроблена з урахуванням вікових особливостей дітей і структури провідних причин порушень і відхилень їхнього усного мовлення. Включення у зміст логопедичних занять відповідних ігрових методик передбачає можливість їхньої модифікації, адаптації або виключення залежно від паспортного і діагностованого психологічного віку дитини та структури її мовленнєвого порушення.

*У першій частині підручника* висвітлено питання, що розкривають: мету, завдання, зміст, значення навчальної дисципліни «Гра дошкільника з порушеннями мовлення: теорія і практика», педагогічні умови вирішення поставлених завдань; аналіз змісту Державного стандарту дошкільної освіти (нова редакція, 2021); зміст понять гра, ігрова діяльність, структура гри, керівництво дитячою грою, а також компетенція, компетентність, ігрова компетентність дитини, ігрова компетентність логопеда; принципи, методи, функції гри; традиційні і сучасні класифікації ігор; характеристику і класифікації сучасних комп'ютерних ігор; майбутнє ігрової індустрії.

*Завдання Частини 2 підручника* полягало у розробці і методичній реалізації засобами гри напрямів корекції домовленнєвого і мовленнєвого розвитку дітей раннього віку на основі формування у них пропріотичних функцій. Пропріотичну діяльність визначено як доступний діапазон набутих функцій дитини раннього віку, що включає елементи від відчуття тілесного Я до розвитку відчуття самоідентичності, елементарного саморегулювання та

процесів взаємодії з навколишнім середовищем. Методична реалізація завдання формування пропріотичних функцій представлена системою корекційно-превентивних і корекційно-розвивальних ігрових засобів. Значною мірою ця система ігор розглядається як підґрунтя для забезпечення усунення ранніх ознак дизонтогенезу довербальних і вербальних функцій, симптомів порушення артикуляційного праксису та для активізації енергетичного потенціалу організму дитини.

Зміст запропонованого комплексу ігрових методик є потужним джерелом розширення меж тематики логопедичних занять і важливим засобом урізноманітнення ігрових та наочно-дидактичних методів і прийомів логопедичної роботи з дітьми раннього віку. Упровадження запропонованого змісту ігрового комплексу сприяє забезпеченню виконання в єдності завдань запобігання виникнення і корекції порушень мовлення та непряме, опосередковане формування особистості дитини раннього віку в процесі логопедичної роботи.

*Завданням третьої структурної складової частини підручника є розробка і висвітлення шляхів корекції розвитку мови і мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами гри. Підґрунтям для розробки змісту комплексу завдань визначено програмовий матеріал для освітніх дошкільних закладів. Методичну реалізацію зазначеного завдання в логопедичній практиці представлено варіантом системи завдань, спрямованої на забезпечення корекції розвитку лексико-семантичної і граматичної будови усного мовлення дітей за допомогою важливого механізму систематизації явищ світу. Відповідно цьому в зміст логопедичної роботи включені такі теми освітньої програми для дітей старшого дошкільного віку, як категорії часу, простору, кількості, якості, а також теми, що передбачають формування в дитини вміння описувати різні сторони означених категорій, використовуючи сформовані і закріплені у мовленні терміни для відповідного позначення. Усвідомлення, розуміння і використання цих категорій сприяє формуванню в дитини здатності систематизувати й узагальнювати уявлення, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу, сприяючи, тим самим, корекції її мовленнєво-мисленнєвого й особистісного розвитку.*

Актуальним є також те, що, формуючи, коригуючи, розвиваючи лексико-семантичну систему мовлення з використанням відібраного програмового сенсорно-пізнавального матеріалу, логопед в ігровій формі опосередковано забезпечує підготовку дитини старшого дошкільного віку до вимог школи і суспільства в цілому. При цьому формуванню і розвитку сенсомоторних структур у дошкільників з порушеннями мовлення надається

особливе значення, оскільки ці структури розглядаються як підґрунтя формування образних, а надалі – логічних структур дитини. Ігровий досвід, набутий в процесі формування систематизації явищ світу, стає потужним механізмом, який допомагає дітям оволодівати лексиною і граматиною рідної мови і розвивати вміння бути вмотивованими не тільки у своєму дошкільному житті, а й у майбутньому шкільному.

Таким чином, запропоновано *впровадження в логопедичну практику інтегрованого (корекційно-розвиткового та особистісного) підходу* до подолання порушень усного мовлення засобами гри. Подальший цілеспрямований розвиток у дітей ігрового досвіду сприяє розширенню тематики логопедичних занять та інтенсифікації превентивно спрямованого логопедичного впливу. Показана можливість використання в логопедичній практиці ігрових засобів для об'єднання таких напрямів роботи: корекція домовленнєвого і мовленнєвого розвитку на основі формування пропріотичних функцій (переддошкільний вік) і формування механізму систематизації (передшкільний вік). Таким чином забезпечується досягнення основної мети – корекція мовленнєво-мисленнєвого і особистісного розвитку дитини з порушеннями і відхиленнями у формуванні усного мовлення. Разом з тим, сприяє формуванню вміння добирати та впроваджувати в логопедичну практику диференційовані ігрові методики і технології для реалізації завдань запобігання виникнення і корекції порушень домовленнєвого, мовленнєвого й особистісного розвитку дітей раннього і передшкільного віку.

Застосування в логопедичному процесі запропонованої системи ігор здатне інтенсифікувати процес корекції мовленнєвого й особистісного розвитку дитини з ТПМ. *Водночас такий підхід є дієвим для забезпечення неперервної наступності процесу трансформації її предметно-маніпулятивної діяльності (в домовленнєвий і ранній періоди) на суто ігрову (в передшкільний період життя дитини).*

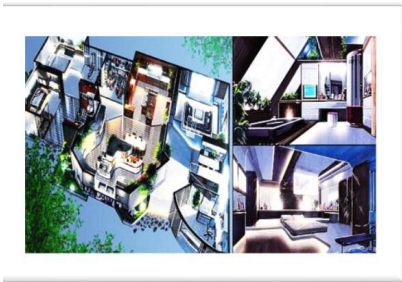
Інтеграція завдань і змісту логопедичної роботи та завдань і змісту дошкільної освіти значною мірою забезпечує повноцінну реалізацію іноді елементарно декларованого і недостатньо задіяного в логопедичному процесі принципу всебічного розвитку дитини з важкими порушеннями мовлення. Водночас забезпечується здійснення, нерідко також лише проголошеного, взаємозв'язку і взаємообумовленості командної співпраці фахівців освітньої дошкільної установи – логопеда і вихователя.

Разом з тим, логічно постає *питання про майбутнє гри дошкільника з порушеннями мовлення*. У цьому зв'язку з урахуванням результатів аналізу наукових джерел в галузі ігрової діяльності і з використанням власних розробок зроблена спроба сформулювати прогноз щодо можливого

майбутнього гри дитини з порушеннями мовлення в контексті створення форматів нової освіти. Як вже зазначалося, науковцями передбачено, що найближче двадцятиріччя буде епохою найрадикальніших змін в освіті – можливо, найрадикальніших з моменту, коли почали створюватися національні освітні системи. І основним джерелом цих змін буде не сама система освіти, а суміжні з нею галузі – інформаційні технології, нейронауки, медицина і фінанси. Необхідність перегляду моделей освіти в країнах викликає сукупність загальних викликів. Це, по-перше, зміна способів, якими фіксується, передається і створюється знання, а також формуються навички. Тобто, це інтенсивна розробка цифрових технологій та телекомунікаційних систем. Вже на сьогодні значна частина нових рішень для освіти реалізується у відеотехнологічних стартапах.

До таких змін має готуватися також і майбутній логопед, знаючи, що економічна динаміка у промислово розвинутих країнах задається запитом на нові типи компетентностей та нові форми підготовки студента. Стосовно підготовки студента-логопеда, то враховується можливість зміни цінностей, коли зростатиме частка студентів, які мають високий ступінь мотивації до навчання і розуміють смисл саморозвитку, готові ставити свої власні цілі і не готові брати «пакетні рішення». Тому вже зараз *важливо передбачати, які зміни можуть бути внесені в методи, методуку і тематику логопедичних занять з використанням ігрових технологій.*

Загальновідомо, що в деяких університетах України вже навчають створювати і продавати комп'ютерні ігри, знімати відео для YouTube і заробляти на профілях в Інстаграмі і Фейсбуці. Вже нині науковці передбачають, що студентів, теперішніх дітей покоління Альфа, навчатимуть професіям, які ще років десять тому не були відомі<sup>132</sup>. Саме, зважаючи на таку обставину, можливо передбачати, як може змінитися зміст логопедичної роботи з використанням ігор.



Проілюструємо сказане прикладами, ґрунтуючись на майбутніх професіях, які вже на сьогодні визнаються топовими. В якості такої професії найчастіше називається професія *проектувальника розумних будинків*. Нещодавно творець Фейсбука М. Цукерберг продемонстрував світові, що вміє його грандіозний смарт-

<sup>132</sup> <https://buki.com.ua/news/profesiyyi-maybutnoho-shcho-vyvchaty-zaraz-shchob-dosyahty-uspikhu-v-maybutnomu/>  
<https://life.pravda.com.ua/columns/2019/02/19/235691/>

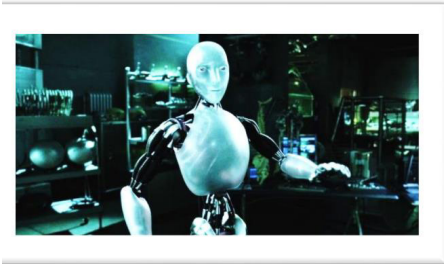


хаус (розумний будинок), який створювався протягом року. Вражає все, хоча сам хазяїн стверджує, що незабаром подібні «розумні» будинки стануть чимось таким же звичним, як смартфони і планшети. Правда, кожен господар захоче, щоб його будинок був особливим, тому і знадобляться фахівці, які будуть проектувати «розумні будинки» під кожного вимогливого клієнта. Якщо дійсно незабаром подібні «розумні» будинки стануть чимось таким же звичним, як смартфони і планшети, то, безумовно, це вплине на зміст роботи логопедів. Тому потрібно бути готовим до зміни корекційно-розвивальної тематики, методик, засобів і комплексів завдань по формуванню, наприклад, узагальнюючих понять щодо надсучасних меблів, посуду, технічних засобів тощо, з будовою і функціями яких логопед має бути добре обізнаним.



Розглядається також можливість підготовки *спеціалістів-нейрогенетиків*, які займатимуться програмуванням геному людини під задані параметри. Це – внесення в генетичний апарат людини змін для боротьби із захворюваннями, тобто здійснення модифікації геному, «звільнення» його від захворювань і навіть виконання замовлення на «дизайнерські» послуги від майбутніх батьків та на вибір

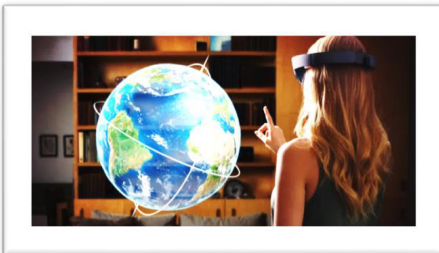
скхильності дитини до тих чи інших наук. І логопеду необхідно буде бути детально обізнаним з результатами цих досліджень, оскільки на їхній основі розроблятимуться нові класифікації порушень мовлення, методи і методики їхньої діагностики з використанням засобів гри.



*Спеціаліст з проектування роботів* забезпечить розробку інтерактивних дитячих іграшок. Ця обставина також суттєво змінить зміст логопедичної роботи і вимагатиме фахівців, які будуть здатні застосовувати в роботі

такі дитячі іграшки. Художній кінофільм «Я – робот», напевно, знайомий всім і хоча він створений більше 20 років тому, але зрозуміло, що це недалеке майбутнє людства.

*Спеціалісти з проектування віртуальних світів* створять такий світ



«під замовлення» і «під ключ», виробляють такі віртуальні світи, в яких діти захочуть подорожувати. Отже, потрібні будуть фахівці-логопеди, які зможуть навчити дітей гратися як в реальній реальності, так і в реальності доповненій і віртуальній.

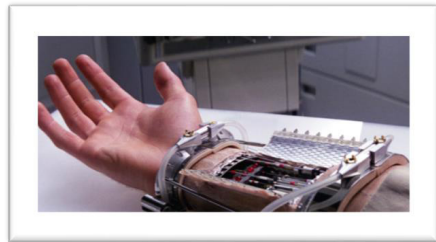
Проектувальники нейроінтерфейсів випускають нейрошоломи, які дозволяють силою думки управляти рухами персонажів в комп'ютерних іграх. Для того, щоб в роботі використати такі комп'ютерні ігри, логопеду необхідно буде оволодіти відповідними методиками.



У майбутньому з розваг нейроінтерфейси підуть в управління складними механізмами і спілкуванням на відстані, як наприклад, по Скайпу або Вайберу.

*Розробники кіберпротезів (нейропротезування як галузі неврології) займатимуться створенням та*

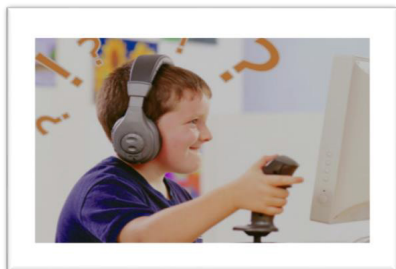
імплантацією штучних пристроїв (нейропротезів, чи правильно – біонічних протезів) для відновлення порушених функцій нервової системи або сенсорних органів. Отже, логопедам необхідно буде застосовувати спеціальні методики для роботи з новою категорією дітей – імплантованими дітьми. Сучасні протези (їх успішно друкують навіть на 3D-принтерах) прагнуть представляти собою практично повноцінну кінцівку, яка може максимально імітувати роботу і поведінку відсутньої частини тіла. Дуже потрібні фахівці, які будуть створювати такі «замінники», і так само будуть потрібні фахівці-реабілітологи, кваліфікація яких дасть змогу досягати ефективних результатів у корекційно-відновлювальній роботі осіб з кіберпротезами. Людину, що носить біонічний протез, треба навчити одягатися, зав'язувати шнурки, працювати на комп'ютері, водити автомобіль (правда, як пишуть фахівці, тільки з автоматичною коробкою передач) і виконувати безліч досить тонких дій. При цьому користувач просто «носить» кіберпротез, керуючи їм так само, як справжньою рукою. Хоча поки що і з меншим ступенем свободи і зворотного зв'язку, але все йде до того, що через кілька десятиліть біонічні протези стануть повноцінною заміною рук, а де в чому навіть перевершать їх, наприклад, в м'язовій силі.



Процедура тренування спеціалістом дитини з біонічним протезом все ще досить складна і тривала, адже мозку потрібно буквально заново створювати нейронні зв'язки замість тих, що були засвоєні в глибокому дитинстві в ході

природного навчання. Передбачається, що логопед буде працювати також з новою категорією дітей, це – імплантовані діти.

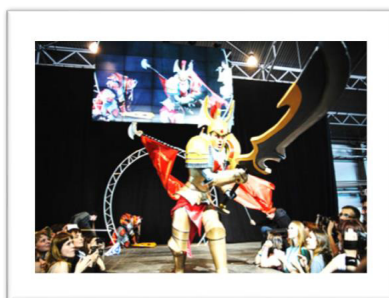
*Розробники летсплеєрів* (англ. Let's Play - «Зіграймо»), які створюватимуть відео або набір світлин, що демонструють довільну комп'ютерну гру за участю від одного до декількох гравців. Це жанр відеороликів, в яких гравці публікують і



коментують свій ігровий процес. Нові технології летсплеєрів обов'язково торкнуться і сфери освіти. На відміну від сучасних планшетних ігор, де діти спостерігають, як грають в комп'ютерні ігри інші гравці, в логопедичній практиці в режимі офлайн і онлайн ігри-летсплеєри будуть використовуватися на різних заняттях з корекції розвитку дітей з

тяжкими порушеннями мовлення, на яких вони будуть мати змогу коментувати хід гри.

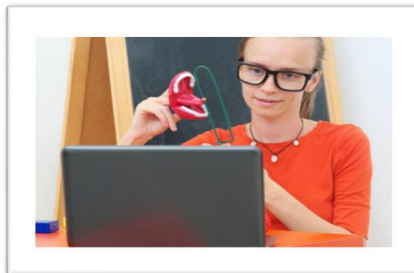
*Розробники електронного спорту*, кіберспортсмени якого – це професійні гравці в комп'ютерній грі. Тому логопеду необхідно буде з корекційною метою знати, як навчити дитину з ТПМ «відвідувати» (як і в звичайному спорті) тренування, дотримуватися спортивного режиму, проходити медобстеження, брати участь в змаганнях. Експерти стверджують, що в найближчому майбутньому кіберспорт може



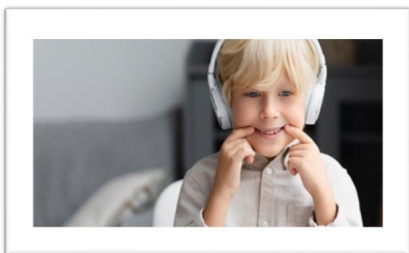
стати значним видом гри, а значить будуть потрібні дипломовані фахівці з цієї спеціальності. Водночас досягнення в цій сфері може активно сприяти розробці спеціальних методик по корекції розвитку моторної сфери дітей з порушеннями мовлення. Сьогодні непогано заробляють і професійні гравці в комп'ютерні ігри. Організуються великі міжнародні турніри, де змагаються цілі національні команди - це свого роду олімпіади. Експерти стверджують, що в найближчому майбутньому кіберспорт може «перестрибнути» за значимістю звичайний, а значить - будуть потрібні підготовлені фахівці.

Сучасні виклики такі, як ковід і війна змусили освітню сферу змінити свій формат у бік онлайн навчання, зокрема онлайн логопедичних послуг, що в майбутньому лише посилюватиметься. Відповідно необхідність удосконалювати роботу логопеда в цьому напрямку тільки підвищуватиметься.

Для того, щоб стати онлайн-логопедом потрібно, в першу чергу, добре знати свій предмет, вміти правильно і зрозуміло донести методичні знання і вміння у реальній, віртуальній і доповненій реальності, добре володіти знаннями про особливості мовленнєвих порушень, мати сформовану ігрову компетентність, а також добре розбиратися в цифрових технологіях.



Передбачається також, що логопеду



необхідно буде також добре обізнаним і вміти методично реалізувати доробки спеціалістів з обробки Big Data. Тобто, великих масивів інформації з неймовірно складною або навіть невизначеною структурою. Фахівець з Big Data вмітиме розкласти інформаційний хаос по полицках, щоб ним могли користуватися як дорослі, так і діти. Сама наука даних (Data Science) заснована на математиці, інформатиці, економіці, знаннях про фінанси і бізнесі. І таких фахівців з Big Data будуть випускати вузи майбутнього.

**Отже, як стверджують вчені різних країн, *затребуваність у таких спеціальностях призводить до формулювання прогнозів щодо етапів відмираючих форматів освіти і розробки форматів нової освіти, а, отже, і форматів логопедичної роботи та її основного методичного підґрунтя – гри. І в цьому контексті передбачається, що саме гра і командна робота стануть домінуючими формами освіти і соціального життя.***

З усіма можливими прогнозами щодо наступних досягнень в галузі



інформаційних технологій логопед має бути знайомим вже сьогодні, щоб своєчасно знати і вміти їх використати в логопедичній роботі в майбутньому.

Вже тепер прогнозується «смерть галактики Гуттенберга», тобто людини друкованої книги, друкованого тексту, масової

комунікації з їхнім впливом на людське мислення. Відбуватиметься становлення і розвиток навчання в нейронет-групах у зв'язку з тим, що *на зміну Інтернету прийде Нейронет або Web 4.0*. Це – один з передбачуваних етапів розвитку Всесвітньої павутини. Прогнозується, що в Нейронеті взаємодія учасників (людей, тварин) буде здійснюватися на принципах нейрокомунікацій. За прогнозами, Нейронет повинен замінити собою Web 3.0 приблизно в 2030-2040 роках. Як це вплине на зміст логопедичної роботи? На зміст різних видів гри?

Адже, на думку західних вчених, найближчим часом будуть активно розвиватися та впроваджуватися інші аспекти й інші форми освіти: адаптивне навчання, бріколлаг (франц. - «майструвати», тобто творчо працювати з якимись інструментами та ресурсами), ключові поняття. Проте вважається, що в майбутньому – це розробка, перш за все, ідеї про *застосування і використання Штучного інтелекту як наставника і партнера в навчанні*. А, отже, і в логопедичній роботі. Ця ідея базується саме на понятті про Нейронет, тобто понятті «світовий мозок» (Brain World), про який писав ще у 1936-1938 Герберт Уеллс, автор есе англійської наукової фантастики «Світовий мозок». Майже за 100 років до нашого часу автор передбачив створення сьогоденного Інтернету і сучасної Вікіпедії. Передбачається також розвиток екзокортексу (дав.-гр. ἔξω [εχō] - зовні, поза; лат. Cortex - кора) – зовнішньої системи обробки інформації, яка допоможе посилити інтелект чи виступити нейропротезом для кори головного мозку. *Термін «екзокортекс» означає можливість симбіозу людини й комп'ютера*. На сьогодні можливо сказати, що його функції вже виконуються Інтернетом, смартфонами, різними гаджетами. Його історія розпочалася ще в 1960 році дослідником агентства DARPA, який вважають, що розширений інтелект перевершить повністю штучний.

Ідеї, на яких базується нове поняття – НЕЙРОНЕТ полягає в тому, що людина почне зливатися, об'єднуватися з технікою. Але ці ідеї також налічують не одне десятиліття. В першу чергу мова йде про можливість посилення інтелекту людини за аналогією зі збільшенням фізичної сили. Окрім того, передбачається розробка майбутньої мозко-мережі – «Брейнет» (Brainet<sup>133</sup>, brain-net). У 2011 році відомий творець нейрокомп'ютерних інтерфейсів бразилець Мігель Ніколеліс в своїй книзі «Без кордонів» (англ.

---

<sup>133</sup> BrainNet- спеціальна нейромережа, чия основна функція полягає у передачі електроімпульсів від однієї людини до іншої, завдяки чому можна передавати ті чи інші сигнали мозку. Орієнтуючи свої внутрішні відчуття та зорову увагу на тих чи інших об'єктах, що випромінюють світло чи звук певної частоти, хтось з учасників може передавати відчуття цього світла чи звуку двом іншим – при цьому ті, у свою чергу, також можуть повертати електричні сигнали мозку, поширюючи свої патерни вражень. Таким чином, BrainNet формує щось подібне до локальної мережі для з'єднання між собою декількох мізків.



Beyond boundaries: the new neuroscience of connecting brains with machines - and how it will change our lives) запропонував для назви майбутньої мозко-мережі цей термін – «брейнет». Зрозуміло, що створення Нейронету, Брейнету не може не вплинути на зміст та ігрові методики в логопедичній роботі.

Однією з причин попиту на підвищення ефективності взаємодії мозку з зовнішнім середовищем, його першою передумовою є невідповідність між високим потенціалом людського головного мозку і станом органів, які відповідають за інформаційний обмін людини із зовнішнім середовищем.



З одного боку, мозок, як доведено вченими, влаштований набагато ефективніше комп'ютера. З іншого – мозок використовується неефективно, про що свідчать характерні для людини помилки в спілкуванні, що викликаються різними причинами (фізіологічними, психологічними шумами, семантичними і соціально-культурними бар'єрами).

По-друге, важливим бар'єром сприйняття, як вважають вчені, є недостатньо розроблена Картина світу, що пояснюється недостатнім обсягом знань і досвіду. На думку П. Лукші, якість комунікацій зростає б, якби з'явилася можливість *передачі життєвого досвіду з мозку в мозок безпосередньо*. Також зростає б якість прийняття рішень, якби спеціальний пристрій посилював сигнали мозкового «детектора помилок», коли людині вловлювати їх заважає емоційний стан. Особливо слід сказати про *помилки комунікації, викликані мовленням*: в філософії мови існував навіть напрямок мовного скептицизму (Гуго фон Гофмансталь), за яким мові відмовлялося у здатності до вираження.

Виділяється ще одна важлива, особливо для різних галузей дефектології, причина попиту на підвищення ефективності взаємодії мозку із зовнішнім середовищем. Це – *потреба в попередженні й усуненні наслідків захворювань*. На сьогодні значно зростають психічні навантаження на людину, в результаті підраховано, що рівень втрат Євросоюзу від депресій перевищує 300 млрд. євро в рік. Ще 600 млрд. євро щорічно Європа витрачає на лікування захворювань центральної нервової системи. За даними деяких країн за останнє десятиліття число дітей у віці від народження до 14 років з вперше встановленим діагнозом неврологічного захворювання збільшилася на 33,5%. Тому неминуче необхідним є розвиток пристроїв скринінгу (відбір, сортування), в тому числі на основі нейроінженерії і методів нейропротезування. При цьому не виключається, що електронні імплантати

дозволять інвалідам подолати навіть традиційні межі сприйняття: наприклад, обзавестися нічним зором. І логопеду необхідно буде мати сформовані відповідні здатності.

Постійне зростання обчислювальних потужностей комп'ютерів – все це, як передбачається, забезпечить технічний фундамент для переходу спочатку від Інтернету до Нейронету. Це стане можливим, оскільки скоро потужності комп'ютерів стануть достатніми для того, щоб повністю просимулювати, *відтворити процес мислення людини*. Таке передбачення нагадує про епос Гільгамеша<sup>134</sup>, що є одним з перших літературних творів, датованих 22-м століттям до н.е. В ньому розповідається про прагнення героя стати безсмертним і віру в те, що душа або дух не вмирає одночасно зі смертю тіла, а продовжує існувати в іншій формі.

*З новітніми досягненнями в різних галузях науки та в сфері інформаційних технологій логопед має бути добре обізнаним для того, щоб стати професійно підготовленим для роботи в нових умовах і, як результат, бути конкурентноздатним.*

Водночас логопед при розробці змісту занять, їхній організації і проведенні із застосуванням ігрових засобів вже на сьогодні повинен дотримуватися результатів науковців про те, що він *має справу з новим мозком дітей, які народилися в іншій технічній епоху*. Як вже зазначалося, покоління Альфа (час виходу першого iPad і запуску Instagram), не маючи достатнього рівня розвитку мовлення, вже вміє включати гаджет і самостійно встановлювати ігри через Play Market або AppStore. Генерація Альфа прийшла навіть не просто в цифровий світ, а у світ портативних девайсів, що забезпечують включеність у глобальну мережу та взаємодію з різноманітним контентом в режимі 24/7, і саме це вирішально впливає на формування цього покоління. Тому недарма дітей називають «діджиталнародженими» (digital native), оскільки згідно з дослідженням Університету Айови вже до дворічного віку 90% альф має мінімальні навички використання планшета.

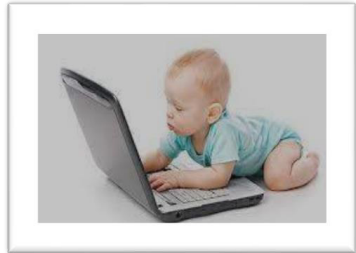
---

<sup>134</sup> «Епос про Гільгамеша», або поема «Про того, хто бачив усе» (аккад. *ša nagba imuru*) — один із найдавніших літературних творів людства, найбільший твір, написаний **клинописом**, один із найкращих творів літератури **Стародавнього Сходу**. «Епос» створювався **аккадською мовою** на основі **шумерських** оповідей упродовж півтори тисячі років, починаючи з XVIII—XVII століть до н. е. Його найповнішу версію віднайшли в середині XIX століття під час розкопок **клинописної бібліотеки царя Ашшурбаніпала в Ніневії**. Вона була записана на 12 шестиколонних табличках дрібним клинописом, містила близько 3 тисяч віршів і датувалась VII століттям до н. е. [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BF%D0%BE%D1%81\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE\\_%D0%93%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%88%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BF%D0%BE%D1%81_%D0%BF%D1%80%D0%BE_%D0%93%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%88%D0%B0)



Сильними сторонами покоління Альфа визнають: мобільність, швидкість сприйняття, життя в декількох вимірах, толерантність, турбота про планету<sup>135</sup>.

Психофізичні і соціоемоційні особливості альф наразі починають вивчати дослідники у всьому світі. У даному разі це необхідно, щоб дати різним галузям можливість далекого прогнозування і планування, в тому числі і в галузі загальної і спеціальної освіти, з урахуванням потенційних можливостей їхніх головних



споживачів післязавтрашнього дня – покоління Альфа. За результатами дослідження «Розуміючи покоління Альфа» (Understanding Generation Alfa) від австралійської компанії McCrindle Research доводиться, що вроджена «технологічність» робить альф найглобалізованішим поколінням<sup>136</sup>. Завдяки своїй соціалізації та мобільності вони будуть схильні подорожувати, вчитися і працювати в різних країнах, а також розвиватися у різних професійних царинах.

*Виникає питання: як ці схильності вплинуть на процес учіння альф? На формування їхнього мовлення, а від так на визначення специфіки логопедичної роботи? Як психофізичні особливості, які наразі складно перебачити, відгукнуться на необхідності застосування різноманітних видів ігор і яких саме?*

За даними McCrindle Research, американські діти віком 8-12 років щодня проводять перед екраном 4 години й 44 хвилини задля розваги<sup>137</sup>. Проте вчені спростовують побоювання, що через це діти ризикують перетворитися на «діджитал-зомбі», яким байдуже, що відбувається в реальному світі. Згідно з даними дослідження міжнародної консалтингової компанії Wunderman Thompson Commerce «Покоління альфа: готуємося до майбутніх покупців» (Generation ALPHA: Preparing for the future consumer), в якому взяли участь чотири тисячі нейротиповим британців та американців віком від 6 до 16 років показано, що за результатами опитування діджитал-девайси, поряд з грошима і славою, опинилися в нижній частині списку життєвих пріоритетів альф, а нагорі – справжні цінності: родина та друзі. На традиційне питання: «Ким ти хочеш бути, коли виростеш?» отримали відповідь, що 63% усіх опитаних хочуть у майбутньому роботу, будь-яким чином пов'язану з порятунком

<sup>135</sup> <https://naurok.com.ua/diti-cifrovogo-pokolinnya-alfa-i-yak-z-nimi-vzaemodiyati-vchitelyu-325308.html>

<sup>136</sup> Цитата за <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa>

<sup>137</sup> Цитата за <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa>

планети. А в сегменті респондентів 6-9 років цей показник ще вищий (67%). Водночас окремо важливо зазначити, що на всі вікові групи альф однаково впливають інфлюенсери, а це означає, що діти починають дослухатися до думки сторонніх людей у тривожно ранньому віці, наприклад, у віці 6-9 років – це вже 25% дітей.<sup>138</sup>

Дослідники наголошують, що на альф найбільше впливає відеоконтент, який вони повсякчас споживають у соцмережах і на VoD-платформах. З допомогою членів сім'ї, деякі альфи вже стають контентмейкерами для самих себе, створюючи різноманітні дитячі канали, які посідають верхні щаблі рейтингу YouTube. Найпопулярніші в альфів такі контент-напрями, як пранки, челенджі, анпакінги, DIY («зроби сам»), ситками та стріми до того ж такі, що створюються однолітками. Альфи плавно і природно перетікають між онлайн-та офлайн-реальністю, між різними соцмережами, девайсами. Той самий принцип взаємопроникнення й перетікання вони застосовують до контенту: легко поєднують героїв із різних мультфільмів, відеоігор або мемів і створюють за їхньою допомогою новий сюжет. І провідні контентмейкери починають враховувати цей тренд і створюють анімації, де багато персонажів



Disney (від «Зоряних війн» до мультфільмів про принцес) зустрічаються в одному сюжеті, доповненому елементами «реальної реальності».<sup>139</sup>

На сьогодні також відбувається становлення кардинально іншого підходу цієї генерації до навчання. Це вже призводить до реформування освіти інших поколінь дітей, адже *аудиторне навчання за структурованими матеріалами весь час зменшується до мінімуму, а широкого застосування набуває інтерактивна освіта з сильною візуальною складовою*<sup>140</sup>. Водночас для нейротипових представників покоління Альфа цифрові платформи, починаючи з дошкільного віку, – це вже персоналізований онлайн-простір, передові способи взаємодії тощо і вони рішуче стають на захист своїх особистих уподобань. *У цьому контексті стає зрозумілим, наскільки вже на сьогодні може змінитися організація, зміст, методики, ігрове забезпечення логопедичних занять.*

В доступних нам не багаточисельних дослідженнях, поряд із позитивними особливостями розвитку нейротипових дітей-альфів,

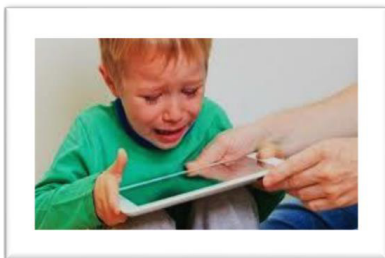
<sup>138</sup> <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa>

<sup>139</sup> <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/4363-pokolinnya-alfa>

<sup>140</sup> <https://happymonday.ua/pokolinnya-alfa>

встановлено ряд характерних для них негативних властивостей психофізичного і соціоемоційного розвитку<sup>141</sup>. Так, в наукових роботах опосередковано визначено стан соціоемоційного розвитку у нейротипових альфів: збіднені емоційні вирази обличчя, пози і жести тіла для регулювання соціоемоційної взаємодії. Причину цих труднощів вбачають в тому, що смайлики у гаджеті надто спрощено передають вираз обличчя як супровідного невербального компонента реальної комунікації. Звідси у дітей менш адекватні міміка та жести, оскільки цифрова реальність, окрім того, формує в основному здатність спостерігати за чужим емоційним станом, а не адекватно виявляти власні відчуття і почуття. Відзначається недостатня спроможність у дітей розвивати соціоемоційні стосунки з однолітками відповідно до свого рівня розвитку і при цьому – особливо низький стан сформованості вміння ідентифікувати емоції у різних проявах спілкування.

У дітей з високо розвиненим мовленням, разом з тим, спостерігається відносна неспроможність ініціювати чи підтримувати розмову і недостатній супровід їхнього висловлювання спробами певної компенсації цієї обставини засобами невербальної комунікації та емоційної міміки як альтернативної моделі комунікації<sup>142</sup>. У альфів виявлена також залежність від гаджету, притому що в даному випадку вік дітей і паспортний, і психологічний суттєво зменшився. Цю обставину пояснюють дофаміновим вибухом, який організму дає задоволення від цифрового стимулу. Для цього покоління світ поза рамкою гаджета може бути незрозумілим і нецікавим. Вони відчують гнів, занепокоєння та дратівливість, сум, психологічний дискомфорт та інші ознаки, притаманні



залежності, коли не можуть знайти свій гаджет або він розряджений, чи сигнал зв'язку слабкий<sup>143</sup>.

Тому в подальшому при визначенні особливостей психофізичного і соціоемоційного розвитку дитини-альфа з порушеннями мовлення важливо *мати більш чітке уявлення про стан сформованості пізнавальної діяльності саме нейротипових дітей цієї генерації*. Проте в сучасних доступних нам зарубіжних і вітчизняних публікаціях отримати ці дані, важливі для організації і здійснення процесу розвитку і навчання нейротипових дітей-альфів, нам не вдалося. Відсутність таких результатів, своєю чергою, не дасть

<sup>141</sup> Чикалова Т. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-656-665](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-656-665)

<sup>142</sup> Там само

<sup>143</sup> <https://mind.ua/openmind/20229917-yak-gadzheti-vplivayut-na-ditej>

можливості порівнювати дані стосовно дітей з порушеннями мовлення з відповідними результатами нейротипових альфів. А таке порівняння є обов'язковим для правильного встановлення рівня розвитку дитини з порушенням мовлення і визначення специфіки його корекції засобами гри.

Важливими для правильної організації і проведення гри будуть також здобуті дані про *характер їхньої емпатії, про стан сформованості розуміння цілей і мотивів поведінки інших осіб*. Зокрема, таких, як: уміння «зчитувати», розуміти і відтворювати емоційний стан іншої людини (соціальна інтуїція) в реальній, віртуальній і доповненій реальності; здатність розуміти причину переживання іншої дитини і дорослої людини; особливості емоційно-ціннісного ставлення до норм поведінки, нарізно до мовленнєвої поведінки; здатність розуміти причину переживання іншої дитини і дорослої людини, з'ясувати особливості соціально-емоційних взаємин таких дітей.

За умови отримання результатів наукових досліджень щодо зазначених особливостей розвитку нейротипових дошкільників стане можливим проведення двобічного порівняння. Тобто, результати дослідження стану мовленнєвого і соціоемоційного розвитку дітей-альфа з порушеннями мовлення можна буде порівняти з діагностованими відповідними даними нормотипових дітей-альфа. Результатом такого порівняння буде визначення специфіки психофізичного розвитку дитини-альфа з порушеннями мовленнєвого розвитку і, як наслідок, правильний вибір корекційно-розвиткових і корекційно-превентивних ігор. Також не виключена можливість порівняння стану мовлення дітей-альфа і дітей з особливостями мовленнєвого розвитку покоління зумерів. Стосовно останньої категорії дітей в логопедії здійснено вже певну кількість відповідних досліджень. Отримані дані створюють підґрунтя для подальших розробок різноманітних ігор для дітей з порушеннями мовлення, починаючи з переддошкільного віку.

Якщо закордонними вченими вивчення особливостей розвитку, навчання і соціалізації цієї генерації нейротипових дітей розгортається, то в Україні з'ясування цього питання щодо дітей з типовим розвитком започатковується<sup>144</sup>. Стосовно ж дітей з особливостями психофізичного розвитку, то на сьогодні ця проблема ще не досліджувалася. Такий стан справи пов'язаний, в першу чергу, з не розробленістю методологічних підходів до діагностики стану сформованості психофізичного і соціоемоційного розвитку категорії дітей з покоління Альфа. При цьому зауважимо, що ця проблема стосується й інших країн. Для України вона є особливо важливою, оскільки забезпечення спеціальної допомоги

---

<sup>144</sup> <https://naurok.com.ua/diti-cifrovogo-pokolinnya-alfa-i-yak-z-nimi-vzaemodiyati-vchitelyu-325308.html>

потребуватиме значна кількість дітей. Як наслідок, все складніше буде її здійснювати методами та ігровими методиками, розробленими для дітей з особливостями в розвитку, але без врахування специфіки розвитку дітей, які народилися після 2010 року. Своєю чергою, це вимагатиме *знаходження шляхів такої допомоги за рахунок впровадження як спеціальних новітніх методів, методик та ігрових технологій, так і можливостей їхнього поєднання, взаємодоповнення з уже існуючими і широко затребуваними в логопедичній практиці*. У кінцевому результаті це допоможе вибудувати грамотну систему державної допомоги (включаючи логопедичну допомогу) дітям-альфам з особливостями мовленнєвого розвитку.

З урахуванням зазначених позицій залишається поки що недостатньо передбачуваним розв'язання цієї важливої проблеми. Справа в тому, що методична реалізація теорії логопедії – це гра: від маніпулятивно-предметної і сюжетно-рольової до сюжетно-дидактичної і дидактичної. Разом з тим, в деяких публікаціях, спрямованих на дослідження проблеми розвитку нейротипових дітей-альфа, вже зазначається значний *дефіцит різноманітної спонтанної гри-імітації (уявної чи соціальної) і навчальної, що відповідала б рівню їхнього розвитку*. Також відмічається зниження в них інтересу до *традиційної дитячої гри і суттєве зменшення часу відводиться на творчі ігри на користь віртуальних*. Аналогічні дані стосовно дітей з порушеннями мовлення на сьогодні відсутні.

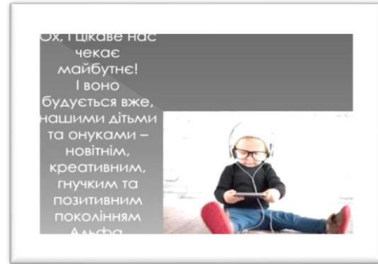
Разом з тим, як заявлено науковими співробітниками Ліги Плюща – Гарвардського, Кембриджського, Пенсільванського, Темпльського та інших найстаріших університетів США, завтрашній світ буде і певною мірою є не тільки величезною можливістю для дітей, але й значним викликом. «...Взаємопов'язана та динамічна реальність означає, що діти зіткнуться з неперервною перекваліфікацією та потребою навчатися впродовж усього життя. Багато дітей також зазнають численних труднощів, як-от стрес, бідність та конфлікти. Їм потрібні позитивні враження та вміння справлятися зі стресами та труднощами, щоб протистояти негативним чинникам у своєму житті. Заохочення дітей до навчання, розвиток їхніх умінь уявляти собі альтернативи та поєднувати їх з навколишнім середовищем у позитивний та продуктивний спосіб є надзвичайно необхідним. *З цієї точки зору, навчання через гру є вирішальним для позитивного, здорового розвитку дитини, незалежно від ситуації*».<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Цит. за

<https://cms.learningthroughplay.com/media/bypmfw3p/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7-%D0%B3%D1%80%D1%83-%D1%82%D0%B0-%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%>

Враховуючи всі зазначені рекомендації науковців, у підручнику «Гра дошкільника з порушеннями мовлення: теорія і практика» основна увага зосереджена спочатку на підготовці дітей до корекції порушень мовлення, а надалі – до оволодіння лексико-семантичною системою мовлення через традиційну сюжетно-дидактичну і дидактичну гру. Такий підхід є важливим через те, що гра безперечно була, є і буде провідною діяльністю різних категорій дітей дошкільного віку. Інша справа полягає в тому, що в майбутньому необхідно буде визначити, який вид гри і в якому віці дитини з мовленнєвим порушенням стане переважаючим механізмом корекції її розвитку – реальний, віртуальний чи доповнений? Чи їхні різноманітні види поєднують? На сьогодні складно уявити, яким чином, наприклад, віртуальна гра, сприятиме профілактиці та корекції порушень мовлення, а також корекції вже нараз визначених негативних соціоемоційних особливостей дитини-альфа з особливостями мовленнєвого розвитку. Багато в чому вирішення цієї проблеми залежатиме не тільки від теоретичних і методичних розробок, а головне – від стану сформованості ігрової компетентності логопеда та ігрової компетентності дитини з порушеннями мовлення.



## Додаткові рекомендовані інформаційні джерела:

1. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія і практика. Навчальний посібник / Під заг. ред. С. О. Нікітчиної. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 368 с
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Молодший і старший дошкільний вік.
  - a. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/rozvitku-ditini-doshkilnogo-vikuya-u-svitinova-redaktsiyachastina-2.pdf>
3. Базовий компонент дошкільної освіти Нова редакція [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
4. Басевич К. О., Ласточкіна О. В. Сенсорний розвиток дошкільників із порушеннями мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: м-ли VII Всеукр. конференції. Суми, 2018. С.
5. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.
6. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 256 с.
7. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. *Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2004 – С. 191-209. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/>*
8. Войтович Р.В. Європейська модель суспільного розвитку: сутність та особливості реалізації. *Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток». № 11, 2010. Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=212>*
9. Грудок-Костюшко М.О. До проблеми імплементації сучасних європейських комунікативних технологій у систему загальноосвітньої школи України [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3\\_2009/](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/3_2009/)
10. Гуревич Р. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій і середній школі. [Електронний ресурс] / Р. Гуревич, М. Кадемія. — Режим доступу: [book.net/index.php?p=achapter&bid=8963&chaptre^](http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8963&chaptre^)
11. Дементієвська Н.П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів [Електронний ресурс] / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. — 2007. — № 1 (2). — Режим доступу : [ime.edu-ua.net/em2/emg.html](http://ime.edu-ua.net/em2/emg.html).
12. Дженніфер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз, Ханне Дженсен, Клер Лю, Дейв Ніл, Кеті Хірш-Пасек, С. Ліннет Соліс та Девід Вайтбрейд Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів <https://www.legofoundation.com/media/>
13. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2016. 160 с.
14. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер.проєкту: О. В. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Бельська, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін. ; наук. ред. Г. В. Бельська, М. А. Машовець; Мін. Освіти і науки України, Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
15. Європейська освітня конференція EdCrunch Global «Проектування нового освітнього досвіду» (7-8 грудня 2021). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://edcrunch.online/>



16. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. – м. Кам'янець-Подільський, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. – 2019. – 468 с.
17. Зош Дж. М., Хопкінс Е. Дж., Дженсен Х., Лю К., Ніл Д., Хірш-Пасек К., Соліс С. Л. та Уайтбред Д. (2017). Навчання через гру: огляд доказів (білий лист). The LEGO Foundation, DK.paper). LEGO Foundation, DK. <https://www.legofoundation.com/media/>. 2017.
18. Імбер В. Маленькі геометрики. Ознайомлення дітей з геометричними фігурами за методом повного фізичного реагування. Дошкільне виховання. 2020. № 9. С. 3–10.
19. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психологічний і лінгвістичний виміри: нав.метод.пос. Київ: Видавничий дім «Слово», 2017.448 с.
20. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
21. Качуровська О.Б. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Педагогічні науки. Випуск 134 - 2017. С.122-129
22. Костюк Т.О. Вища освіта на експорт: вимоги інтернаціоналізації до системи державного управління. *Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток»*. 2016. № 1. [Електронний ресурс] // Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1296>
23. Куди поступати в майбутньому. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kudap.ostupat.ua/profesii-majbutnoho/>
24. Кучеров І. С. Нейробіологічна концепція навчання. 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-01/09kisnes.pdf>
25. Михась С.О., Городиський Т.І. Вплив глобалізації на зміст освіти ХХІ століття як чинника економічного зростання. /Вища освіта на експорт: вимоги інтернаціоналізації до системи державного управління. *Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток»*. 2016. № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://global-national.in.ua/archive/19-2017/6.pdf>
26. Пінчук Ю.В. Сіра І.В. Ігри та вправи з розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку. // *Логопедія* № 1. 2011 – С. 57-63
27. Програма Intel «Навчання для майбутнього» [Електронний ресурс] / Intel. Навчання для майбутнього в Україні. – Режим доступу: <http://www.iteach.com.ua/>
28. Пермінова Л.А. Використання ігрової технології у навчанні майбутніх педагогів <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/visn/n8.pdf#page=113>
29. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч.І. / Аксьонова О. П. та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕРУкрaina», 2019.
30. Сторожев Р. І. Аналіз освітніх тенденцій щодо розвитку лідерства в державному управлінні. *Електронне наукове фахове видання «Державне управління: удосконалення та розвиток»*. № 2. 2021  
Режим доступу: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1978>
31. Соботович Є.Ф. Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку – *Дефектологія* Том 12002. С 2-7
32. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія* Том 2. 2003.С. 2-12

33. Тарасун В. Майбутнє логопедичної освіти: удосконалення та розвиток. Режим доступу:[http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36918/Tarasun\\_191196.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36918/Tarasun_191196.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
34. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики Навчальний посібник. – К.: 2017. – 324с.
35. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. – К.: 2012. – 324с.
36. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями у розвитку. Монографія – К.: 2008. – 298 С.
37. В. Тарасун. Аутологія: теорія і практика. Підручник. В Тарасун – К.: «Вадекс», 2018. – с.590.
38. Тарасун В.В. Нейробиологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики / мультимедійний супровід навчальних дисциплін: *Навчально-методичний посібник.* – К.: Книга-плюс, 2017. – 304
39. Тищенко В.В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення - Науковий журнал Хортицької національної академії – 2014 с.156-165
40. Тищенко В.В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Ж. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць Издатель "Медобори-2006". Том 1. № 7. С. 293-402
41. Тур Л. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників. Харків: Основа, 2016. 160 с.
42. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2004. С. 191-209. [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://unesdoc.unesco.org/>
43. Федоренко С.В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. Научных трудов / под общей ред. М.К.Шеремет, Н.В.Базымы. - 2015. С. 240 -245
44. Федоренко С.В. Народна іграшка як засіб корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2015. С. 186-190
45. Федорова Н., Щавінська-Тихомирова М. Ігри з кольором як засіб корекції мовленнєвих порушень / актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: Матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І.Поніманської. Рівне Rivne Видавець О. Зень 2021 С.1163-165

### **Інформаційні ресурси**

1. <http://book-online.com.ua/>
2. <http://www.elib.org.ua>
3. <http://www.gntb.gov.ua>
4. <http://www.school.kiev.ua/Htm/Technologie/INTech/Pedagog.htm>
5. <http://www.psylib.kiev.ua>
7. [www.ikpp.npu.edu.ua](http://www.ikpp.npu.edu.ua)
8. [www.nbu.gov.ua](http://www.nbu.gov.ua)
9. [www.logoburg.com](http://www.logoburg.com)
10. [www.logoped.org](http://www.logoped.org)
11. <http://soft.mail.ru/Programs/Education/Tests>

## Додатки

**Додаток А.** Запобігання виникнення і корекція порушень мовленнєвого і особистісного розвитку у дітей переддошкільного віку.

Комплекс предметно-маніпулятивних ігор та ігор з елементами сюжету для поліпшення показників мовленнєвого і особистісного розвитку дітей раннього віку.

**Додаток В.** Корекція розвитку лексико-семантичної сторони мовлення старших дошкільників на основі формування механізму систематизації явищ світу.

Комплекс сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор для формування категорії простору, часу, якості і кількості у старших дошкільників з порушеннями мовлення.

*Примітка:* Різний колір слайдів застосовано як своєрідний маркер, позначка, що відділяє одну навчальну тему і підтему від іншої.

## Запобігання виникненню і корекція порушень мовленнєвого і особистісного розвитку у дітей переддошкільного віку

..

**КОМПЛЕКС ПРЕДМЕТНО-МАНІПУЛЯТИВНИХ ІГОР ДЛЯ ПОЛІПШЕННЯ ПОКАЗНИКІВ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

## Проблеми ранньої допомоги дітям

Проблема ранньої допомоги дітям є надзвичайно важливою, оскільки частка здорових новонароджених суттєво знижується з кожним роком, внаслідок чого *до 80% новонароджених є фізіологічно незрілими, а близько 70% – мають патологію.* Водночас постійно зростає кількість дітей з соціально неблагополучних сімей і дітей з порушеннями психічного і фізичного розвитку. Разом з тим, відомо, що існуючий порядок допомоги дітям з проблемами в розвитку не відповідає повною мірою потребам сім'ї і не забезпечує комплексну допомогу, оскільки зосереджує увагу в основному на дітях старшого дошкільного і молодшого шкільного віку..

## Причини труднощів надання ранньої допомоги дітям в Україні

- *Першопричиною* такого стану є те, що допомогою дітям раннього віку з обмеженими можливостями здоров'я *опікуються три міністерства*: Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я України і Міністерство соціальної політики України. Функціями останнього міністерства є: вирішення питань сім'ї і дітей, оздоровлення та відпочинку дітей, захист прав депортованих за національною ознакою, які повернулися в Україну. Робота зазначених міністерств, як визнають фахівці, не завжди є узгодженою і взаємодіючою. Наступні причини – це:
- *недостатня кількість кваліфікованих педагогічних кадрів*, підготовлених до роботи з дітьми саме раннього віку;
- *прогалини в системі підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків; недостатнє забезпечення методичною і нормативною літературою*, що відображає сучасні погляди на мету і завдання спеціальної дошкільної освіти. Як наслідок, досвід допомоги дітям раннього віку на сьогодні в основному базується на *невеликій кількості спеціально проведених досліджень і практичній діяльності психолого-медико-педагогічного консультування цієї категорії дітей та їхніх батьків*;
- *сьогоднішні воєнні обставини*: переселенці, переміщені особи, біженці.
- *недосконалість існуючої системи дитячої диспансеризації і служби психолого-медико-педагогічного консультування дітей переддошкільного віку*

## Продовження

- *Недостатнє висвітлення в науково-методичній літературі проблеми порушень мовлення у дітей раннього віку*. Для різних видів порушень мовленнєвого розвитку дитини характерними є перші спільні ознаки дизонтогенезу довербальних функцій і порушення артикуляційного праксису.
- Першими ознаками дизонтогенезу довербальних функцій є виявлені порушення вроджених звукових дитячих реакцій – *криків, гуління, лепетних реакцій, сміху і плачу, мімичних рухів, рухів очей, жестів, пантоміми, паралінгвістичних інтонацій тощо*, які характеризують стан адаптації організму дитини до зовнішнього середовища і специфічної взаємодії з ним. Недорозвиток довербальних функцій може спричинити: *в період раннього белькотіння* – труднощі формування майбутнього ставлення до іншої людини по комунікативно-пізнавальній взаємодії; *в період лепетних псевдослів* – порушення емоційних основ ставлення дитини до дорослого під час комунікації; *в період пізнього мелодійного лепету* – недорозвинення емоційних оцінок, які дорослі дають комунікативно-пізнавальній ситуації за допомогою мелодики тощо.
- Порушення артикуляційного праксису *проявляються* розладами операціональної бази мовлення. В період новонародженості – це слабкий виклик рефлексів орального автоматизму, порушення смоктання, жування, ковтання при переході від рідкої до твердої їжі, стійке існування синкінезій. Надалі в дитини діапазон порушення праксису може розширюватися і розлади виявлятимуться при формуванні цілеспрямованих дій. При цьому виключаються розлади елементарних компонентів функцій (паралічі, парези, гіперкінези). Під кінець переддошкільного віку особливості моторики в таких дітей можуть виявлятися частимиperseverациями, стереотипіями і явищами схожими з ехोलалією, а також характеризуватися порушеннями, схожими з парафазіями як літеральними (заміна звуків), так і вербальними (неточне використання слів).
- Свчасне визначення і врахування особливостей домовленнєвого і мовленнєвого розвитку та порушень артикуляційного праксису вже на першому році життя дитини дають можливість логопеду прогнозувати виникнення в неї можливих труднощів мовленнєвого розвитку і задіяти ігрові методики і технології, спроможні забезпечити підвищення ефективності впровадження спеціально розроблених напрямів і прийомів логопедичної допомоги.

## Програма логопедичної допомоги дітям раннього віку засобами гри

Вибір складових програми корекційно-розвивальної роботи і вибір засобів гри, залежить від *рівня науково-психологічних знань і уявлень логопеда.*

Планомірне задіявання в роботі логопеда спеціально підібраних ігор сприяє забезпеченню інтенсифікації, підсиленню процесу формування, розвитку і стимуляції:

- *морфо-функціонального потенціалу організму дитини раннього віку;*
- *пропріотичних функцій, тобто повного діапазону набутих функцій, що включають різні елементи: від відчуття тілесного Я до відчуття Я як когнітивної людини, здатної до досягнення поставленої мети;*
- *егоцентричного мовлення, тобто мовлення не призначеного для спілкування.*
- *процесів взаємодії дитини з навколишнім середовищем;*
- *сімейно-центрованої допомозі всій сім'ї, а не тільки дитині з особливостями в розвитку;*
- *узгодженню корекційно-розвивальної спрямованості діяльності педагога з медичними рекомендаціями, що враховують спадкові фактори і соматичний стан дитини, особливості ураження її центральної нервової системи і своєрідність її вищої нервової діяльності.*

## ПРОГРАМА

забезпечення інтенсифікації *енергетичного потенціалу організму* і корекції розвитку *пропріотичних функцій* у дитини раннього віку засобами ігрових методик і технологій

Інтенсифікація енергетичного потенціалу організму дитини на основі підсилення діяльності ретикулярно-лімбічної формації (тобто, сукупності систем) головного мозку для забезпечення:

- підсилення регуляції діяльності найбільш загальних функцій організму (реакції травлення, болю, статевої і захисної функцій, терморегуляції);
- активізації енергетичного тону організму дитини;
- діяльнісного стану (не снання) кори головного мозку;
- стимуляції процесу загального розвитку дитини.

Зазначені завдання вирішуються за допомогою спеціально підібраних комплексів ігрових завдань. Обов'язковою умовою підбору таких завдань є їхня доведена можливість впливу на підсилення ретикулярно-лімбічної формації. Питання: Чому потрібен комплекс ігрових методик і технологій, які впливають саме на ретикулярно-лімбічну формацію головного мозку дитини?

Формування пропріотичних функцій (пропріуму, за Гордоном Олпортом) на основі спеціально підбраного комплексу ігор для:

- підсилення відчуття власного тіла (усвідомлення фізичного «Я»). Протягом 1-го року життя);
- розвитку відчуття самоідентичності (власне ім'я, улюблені речі,); самооцінка на основі співставлення себе з іншим: «я – хороший, я – поганий», «я хороший», я - нехороший». Образ себе. Протягом 2-го року життя;
- розвитку почуття самоповаги (самооцінки, гордості за власні досягнення – «Я сам»). Протягом 3-го року життя;
- активізації відчуття приналежності як власного фізичного тіла, так і приналежності інших предметів і людей (розширення меж простору «Я»; починаючи з 3-х років, оволодіває значенням «мій», «мій, особистий»);
- започаткування елементарного саморегулювання поведінки, управління собою (при вирішенні життєвих проблем малюка; очинаючи з 3-х років.);
- становлення емоційно-комунікативної поведінки.

Отже, завданнями корекційно-розвивальної роботи є, по-перше, розвиток морфофункціонального потенціалу організму дитини раннього віку. Друге важливе завдання – формування її пропріотичних функцій. Наступне завдання – це забезпечення передумов і умов формування і розвитку усного мовлення дитини як його імпресивної, так і експресивної складової. Забезпеченню виконання цих завдань сприятиме правильний відбір і застосування ігрових і дидактичних засобів. При цьому головне не кількість ігор, а знання того, що з них, коли і яким чином застосувати в логопедичній роботі.

### Впровадження в логопедичну практику нейробіологічного підходу для стимуляції ретикулярно-лімбічної формації підкірки головного мозку дитини раннього віку

Ретикулярно-лімбічна формація (РЛФ) забезпечує:

- діяльнісний стан кори головного мозку;
- діяльність найбільш загальних функцій організму (терморегуляції, реакції травлення, болю, статеві і захисної функцій).

Мета застосування нейробіологічного підходу полягає в розробці і впровадженні спеціальної системи корекційно-розвивальних ігор для активізації енергетичного потенціалу організму дитини і забезпечення на цій основі процесу її мовленнєвого розвитку.



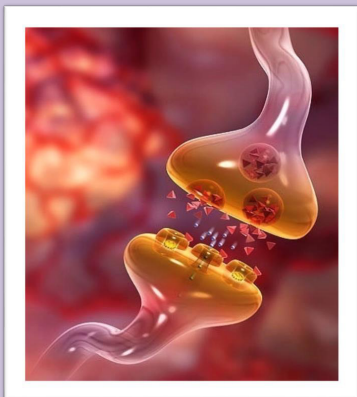
## Диференційоване значення ретикулярно-лімбічної системи для функціонування організму дитини

Ретикулярна формація	Лімбічна система:
<p>забезпечує:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• первинний відбір і розподіл всіх аферентних сигналів (звукових, зорових, температурних, слухових, кінетичних і кінестетичних) про довкілля;</li> <li>• організацію і регуляцію соматичної системи, яка відповідає за діяльність моторних і сенсорних функцій організму;</li> <li>• вибудовування адекватної поведінки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• разом з гіпоталамусом формує емоції, емоційні стани й емоційно забарвлені форми поведінки;</li> <li>• дозволяє встановлювати емоційні зв'язки; формує емоції з соціальним компонентом (сум, злість, радість), а в подальшому – розвиває тонкі почуття (емпатію, любов, альтруїзм);</li> <li>• поєднує моторні схеми поведінки (жести, пози, погляди тощо) з емоціями;</li> <li>• контролює тонку моторику м'язів обличчя й очей, що відображають емоційні стани організму;</li> <li>• керує мотиваціями поведінки, забезпечуючи процес адаптації;</li> <li>• координує мисленнєві процеси.</li> </ul>

## Активізація енергетичного потенціалу організму засобами стимулювання діяльності підкірки головного мозку дитини

- Регуляцію енергетичного потенціалу організму *забезпечує 1-ий, енергетичний, блок мозку, зокрема його ретикулярно-лімбічне утворення.* Постійний активний тонус мозкової кори потрібен для забезпечення процесів інтелектуальної діяльності, нормального емоційного стану і міцного утримування слідів інформації.
- Ефективність процесу переробки будь-якої інформації (перцептивної, мнестичної, інтелектуальної, мовленнєвої) залежить від стану прохідності між клітинами.
- Прохідність між клітинами забезпечується за допомогою синапсу, тобто місця контакту між двома нейронами.
- Узгоджені дії нейронів забезпечують кодування нейронами інформації (тобто, її сприйняття, запам'ятовування, програмування) і декодування, тобто відтворення.
- *Стимулювання синапсичних контактів підсилює контакт нейрона з іншими нейронами.*
- Для підсилення синапсичних контактів в педагогічну практику різних країн розпочато активно впроваджуватися *синапсичне навчання.*
- Основне завдання синапсичного навчання – активізувати діяльність підкірки головного мозку, особливо ретикулярно-лімбічної системи.

## Синапси і синапсична прохідність



Формуючи біологічні нейронні мережі, нейрони можуть з'єднуватися. Місцем контакту між нейронами є синапс (грец. Σύναψις, від συνάπτειν - разом, зв'язок). Одні синапси викликають збудження (деполяризацію) нейрона, інші – гальмування (гіперполяризацію).

*Синапс – це морфофункціональне утворення (структура) ЦНС, яке забезпечує передачу сигналу з нейрона на інший нейрон або на ефекторну клітину (м'язове волокно, секреторну клітину).*

Синапс дозволяє нейрону (нервовій клітині) проводити електричний або хімічний сигнал в іншу клітину (нервову, м'язову, тощо.). Передача імпульсів здійснюється або *хімічним шляхом* за допомогою медіаторів, або *електричним шляхом* за допомогою проходження іонів з однієї клітини в іншу.

## Комплекс ігор

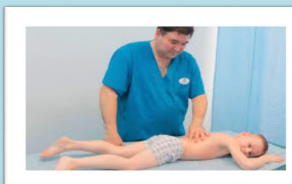
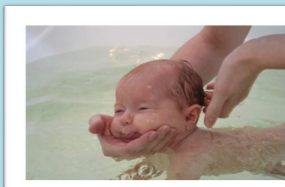
для стимуляції енергетичного потенціалу організму дитини раннього віку за допомогою впливу на слухові, нюхові і чуттєві рецептори (диференційовано, в залежності від віку дитини – від народження до 3-х років)

### Засоби підсилення

енергетичного потенціалу організму дитини як підґрунтя для інтенсифікації процесу мовленнєвого розвитку дитини раннього віку:

- застосування різних видів масажу, якими педагог оволодіває професійно обов'язково під керівництвом професіонала;
- освоєння дитиною навичок елементів самомасажу;
- систематичне формування всіх параметрів фізіологічного і мовленнєвого дихання;
- формування міжаналізаторних зв'язків (зорово-моторних, слухо-зорово-моторних, зорово-моторно-тактильних тощо);
- стимулювання діяльності підкірки головного мозку за допомогою впливу на рецептори.

## М а с а ж



▪ Дотримування правильного режиму дня в поєднанні з регулярними руховими вправами і масажем є основою здоров'я і правильного загального і мовленнєвого розвитку дитини. Маса́ж (фр. *Masser* – розтирати) – це сукупність прийомів механічної і рефлекторної дії на тканини і органи тіла дитини.

▪ Маса́ж активізує енергетичний потенціал організму дитини, стимулює підвищення його м'язового і загального тонусу. Залежно від комбінації прийомів і технік, масаж може надавати як тонізуючий (активуючий), так і седативний (розслаблюючий) вплив на організм.

▪ Маса́ж дозволяє активізувати і синхронізувати роботу обох півкуль мозку. В. Сухомлинський стверджував, що «розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців». Дослідженнями В. Бехтерєва, А. Лурія доведено позитивний вплив цілеспрямованих маніпуляцій рук на функції вищої нервової діяльності і розвиток мовлення. М. Кольцовою встановлено тісний взаємозв'язок між рівнем розвитку тонких рухів пальців рук і станом розвитку мовлення. Мовленнєва діяльність формується під впливом імпульсів, що надходять від пальців рук.

*Основні прийоми масажу:* розтирання, тиск, вібрації, що проводяться на поверхні тіла дитини через повітряне чи водне середовище.

## Маса́ж. Відтворення послідовності рухів пальців руки за тактильним відчуттям

На першому році життя цю вправу-гру з пальчиками дитини пасивно виконує дорослий. Трирічній дитині логопед пропонує заплющити очі, потім бере її праву руку і стискає пальці в кулачок, а 2 (вказівний) і 3 (середній) пальці витягує з кулака. Потім знову стискає пальці в кулак і витягує 2 (вказівний) і 5 (мізинець) пальці. Після цього педагог просить дитину повторити виконані рухи самостійно спочатку правою рукою, а потім лівою.

### *Дозована педагогічна допомога*

▪ Логопед просить дитину заплющити очі і згадати рухи, які виконувалися її пальцями.

▪ Педагог пропонує дитині заплющити очі, потім стискає її пальці в кулак і витягує її вказівний та середній пальці. Після цього педагог просить дитину повторити всі рухи від початку і до кінця.

▪ Логопед пропонує дитині заплющити очі, стискає пальці в кулак і просить, щоб вона назвала цю дію. В разі відмови дитини дію називає логопед. Після цього педагог витягує вказівний і середній пальці дитини, а вона називає, які пальці руки у неї витягнуті і т.д. Після цього дитина розплющує очі і виконує всі відпрацьовані дії самостійно.



## Ігровий самомасаж – це



нетрадиційний вид вправ, що допомагає природно розвиватися організму дитини, морфологічно і функціонально удосконалюватися його окремим органам і системам. Головна цінність ігрового масажу полягає в тому, що він, перш за все, впливає на нервову систему малюка, допомагає дитині зняти загальну втому, допомагає всім органам і системам працювати ефективно. При проведенні масажу рекомендується навчати дітей, як не натискати з силою на визначені логопедом точки, а масажувати їх м'якими рухами.



**Прийоми самомасажу:** погладження, розтирання, розминка і вібрація (поштовхи). Тривалість ігрового самомасажу для дітей 5-7 хвилин, в залежності від поставленого логопедом завдання.

**Приклади ігор.**

**Масаж живота** «Місимо тісто» (лежачи на спині). Імітуючи руху тістоміса, дитина погладжує живіт за годинниковою стрілкою, поплескує ребром долоні, кулачком, знову погладжує, пощипує.

**Масаж шиї** (сидячи «по-турецьки»). Погладження шиї від грудного відділу до підборіддя – «Лебідь», «Жираф».

**Масаж голови.** Сильним натисканням пальчиків дитина імітує миття голови. Пальцями, як граблями, рухається від потилиці до скронь, чола до середини голови, немов згрібає травичку. «Доганялки» – сильно б'ючи подушечками пальців, «бігає» по поверхні голови. Пальці обох рук то збігаються, то розбігаються, то наздоганяють один одного.



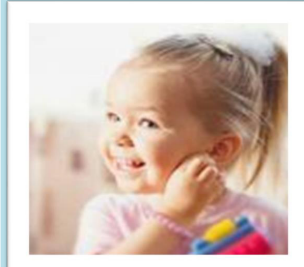
## Ігровий самомасаж

«**Мавпочка розчісується**». Правою рукою дитина масажує пальцями голову від лівої скроні до правої ділянки потилиці і назад. Потім ліва рука – від правої скроні до лівої ділянки потилиці. У складнішому варіанті руки перехрещуються на лінії зростання волосся. У такий спосіб дитина інтенсивно масажує голову від лоба до шиї і назад.

«**Теплі ручки**». Підняти праву руку вгору, рухаючи нею в різних напрямках. Ліва рука при цьому притримує передпліччя правої руки, чинячи опір її руху і одночасно масажуючи її. Потім руки міняються.

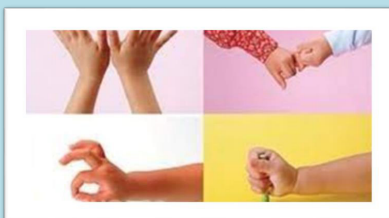
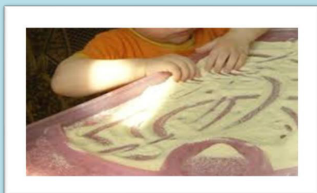
«**Травинка на вітрі**». Дитина зображає всім тілом травинку: сідає на п'яти, руки витягує вгору, робить вдих. Починає дути вітер і травинка нахилиється до землі. Видихаючи, дитина нахилиє тулуб вперед, поки груди не торкнуться стегон; руки при цьому витягує вперед, долоні на підлозі; не змінюючи положення тулуба, протягує руки по підлозі ще далі вперед. Вітер стихає, травинка випрямляється і тягнеться до сонечка (на вдиху повертається в початкове положення).

«**Кішка**». З положення лежачи, дитина стає на карачки, спираючись на коліна і долоні; стегна і руки – перпендикулярні підлозі. З вдихом відводить голову назад і прогинає хребет вниз. З видихом - шипить;



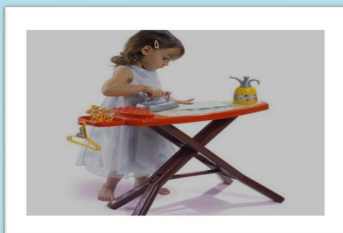
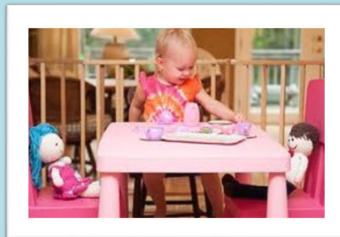
## відтворювати рухи пальців руки (за зразком)

Логопед просить дитину сильним притиском з'єднати пальчики однієї руки в кулачок, а потім – у кільце. Педагог демонструє виконання завдання. Вправи малюк, хоча і недосконало, але пробує виконувати, спочатку однією рукою, а потім іншою.



## Ігровий самомасаж

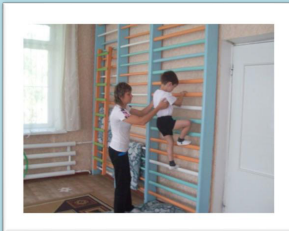
Освоєння дитиною навичок самомасажу з використанням ігор з імітацією різних видів практичної діяльності (прасування, пиляння, свердління, розкачування тістечка, катання на конику, миття і витирання іграшкового посуду тощо) в супроводі відповідного мовленнєвого матеріалу.



## Розвиток пропріоцептивного відчуття засобами гри

*Пропріоцептивні відчуття* (від лат. proprius – власний, особливий + лат. receptor – те, що сприймає) дають інформацію про рух і положення власного тіла в просторі. Ці відчуття складають підґрунтя рухів дитини, відіграючи важливу роль в їхній регуляції. Ці рецептори розміщені в м'язах і суглобах.

- Ця група відчуттів включає також специфічний вид чутливості, який називається *відчуттям рівноваги, або статичним відчуттям*. Їхні периферійні рецептори розміщені в каналах внутрішнього вуха. До пропріоцептивних належать кінестетичні та статичні відчуття.
- Розвиток пропріоцептивного відчуття включає доступні дитині варіанти ходіння, стрибків, лазіння; розвиток цілеспрямованості і ритму рухів; вміння відчувати розміщення тіла в просторі;



## Розвиток і вдосконалення координаційних здібностей засобами гри

З цією метою використовують ігри, які включають:

- ходьбу і стрибки на місці та в русі;
- ходьбу з поворотами, акцентуючи увагу дитини на чіткості і точності виконання завдання;



▪ ігри на рівновагу: стоячи на двох (одній) нозі, пересуватися вперед, назад, боком;

▪ рухливі ігри, які включають дії лазіння, перелазіння і стрибки;

▪ ігри на обертання (вперед, назад, через плечі);

▪ ігри з використанням м'яча (тенісного, набивного);

- додає попередні ігри, що імітують різні види діяльності (кладає одну руку на другу і рухами вперед-назад «прасує»; ребром долоні імітує «пиляння» пилючкою край столу; імітує «свердління» на руці тощо);
- комплекс м'яких ігрових технік мануальної терапії, фізіотерапії, рефлексотерапії має проводити відповідний фахівець. Деякі елементи ігрових технік дитина може виконувати під керівництвом логопеда.



## Речовини, що забезпечують підсилення енергетичного потенціалу організму дитини : і використовуються в залежності від рекомендацій спеціалістів

- **Глюкоза** (виноград, черешня, вишня, малина, соняця, сливи, гарбуз, білокачанна капуста і морква).
- **Дофамін** (або допамін) як і серотонін, виступає в якості нейромедіатора і гормону одночасно. Від нього побічно залежать серцева діяльність, рухова активність і навіть блювальний рефлекс. Рівень дофаміну досягає максимуму під час їди. Для цього важливо вживати продукти, в яких міститься тирозин. Це – морепродукти, зелений чай, напої з женьшенем і їжа, багата білком. Саме тирозин стимулює вироблення дофаміну в мозку.
- **Магній** відіграє важливу роль в передачі нервових сигналів. Високий вміст магнію є в оболонці зерна. Тому для здорового харчування важливі крупи і хліб з цільнозернового борошна; зелені листові овочі (шпинат, салати, мангольд і т.д.); какао, горішки, пшеничні висівки, темний шоколад, кеш'ю, гречка, соя, мигдаль, рис (не шліфований), куряче яйце, вівсянка, шпинат.

*Отже, для підсилення енергетичного потенціалу організму дитини і для вибудови ефективних синапсичних зв'язків її головного мозку потрібне збалансоване грамотне*

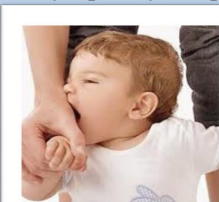


## Повноцінний сон як умова стимуляції енергетичного потенціалу організму дитини

Під час сну в результаті очищення від тимчасових нервових зв'язків і підсилення уживаних зв'язків в мозку дитини утворюється місце для прийому і синтезу нової інформації. Очищення зазнають синапсичні зв'язки, які не використовуються, а ті, що використовуються, отримують стимулювання для зростання. Тобто, під час сну створюються ефективні медико-психолого-педагогічні умови як для підсилення енергетики організму дитини, так і для її ігрової і навчальної діяльності.

### Основні умови повноцінного сну дитини:

- **Відмова від** розповіді на ніч страшних казок, перегляду дитиною теле- і відеопродукції, яка пропагує насильство й жахи. У момент перегляду дитина не виглядає переляканою – дивиться зацікавлено, навіть сміється. Страх починається згодом і може тривати дуже довго, оскільки зоровий образ — яскравіший від слухового. Він залишає у свідомості дитини відбиток, матрицю, відтворившись з часом у снах, переслідуючи в темряві, навіть удень, при світлі. Отже, не треба давати приводу для дитячих страхів.
- **Надання дитині «захисника»** – реальну людину (наприклад, брата чи тата) або м'яку іграшку, наприклад, великого плюшевого собаку;



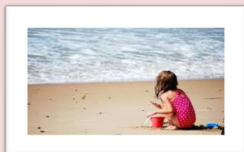
**Пригнічення перед сном агресивних реакцій дитини.** Якщо дитина вередує і у розпалі кусає мамин зап'ясток, намагаючись звільнитися, щоб ще погратися, то після суворого запитання: «Це що таке?» мама може почати кусати себе. Тому не варто чекати, поки малюк сам заспокоїться, потрібно допомогти йому, подавши все, як жарт: «Ой, ти себе їси? Ти, напевно, солодкий?». Тобто, вчити дитину знаходити позитивний вихід із конфліктних ситуацій.



Ігрові методики для підсилення діяльності підкірки головного мозку за допомогою впливу на слухові, нюхові і чуттєві рецептори.

### Метод піскової терапії

Залишити відбитки кистей рук на поверхні піску (пройтися долоньками по



піску як слон, як маленьке слоненя, як швидкий зайчик); залишити відбитки долоньок, кулачків, ребер долонь; створити візерунки й малюнки сонечка, метелика, « літери»; «пройтися» по піску кожним пальчиком правої і лівої руки по черзі; просіяти пісок крізь пальці, «висіваючи» доріжку з контрастного за фактурою піску; розкласти на піску в запропонованій послідовності різні за структурою та розміром камінці та природні матеріали;

■ за зразком викласти фішками геометричну фігуру;

■ просіяти пісок через сито, на піску намалювати візерунок пензликом або паличкою;



■ крім ігор з піском, можуть використовуватися ігри з іншими сипучими матеріалами: пересипання їх з однієї ємкості в іншу, занурення рук дитини в сипучі матеріали, малювання по крупі, ігри з різнокольоровим желе (розривання його пальчиками, занурення в прохолодний і в'язкий продукт.

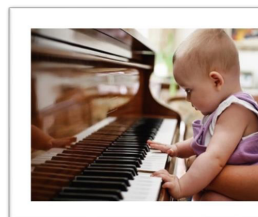
### Застосування методів піскової терапії і музикотерапії в поєднанні

Піскова терапія може бути значно посилена музикотерапією, якщо заняття з піском проводяться під звучання особливо підібраних музичних уривків.

Дієвість музикотерапії науково доведена: визначено, що коливання звукових хвиль, створені поєднанням звуків від різних музичних інструментів, викликають відповідний резонанс в мозку дитини, що впливає на ряд мозкових функцій і активно на її психоемоційний стан. Зміна емоційної складової, своєю чергою, активізує роботу мозку. З цією метою застосовується вибіркова стимуляція – низькочастотні або навпаки високочастотні звукові хвилі, звуки природи та звуки голосу самої дитини.

Головна мета музично-терапевтичної діяльності дітей раннього віку полягає в сприянні корекції їхнього загального та емоційного розвитку; в наданні можливості для власної вербальної, рухової, вокальної та емоційної експресії; в розрядці, усуненні негативних емоцій і розвитку позитивних.

Музичні ігри: Що так звучить? Веселі бджілки. Сонечко і дощик. Голосно-тихо. Відгадай, на чому граю. Хто в гості прийшов? І т.п.



## Метод ароматерапії

Запах, як подразник, діє практично миттєво, оскільки інформація про нього надходить безпосередньо в мозок, минаючи свідомість. Запах завжди має емоційне забарвлення, в чому простежується активність лімбічної системи, яка постійно отримує інформацію від внутрішніх органів, регулює їх роботу і відповідає за емоційне сприйняття дитини. Навіть дитина з діагнозом аутизм, яка не завжди дозволяє до себе доторкнутися, затуляє вуха від звуків, відмовляється йти на руки, практично не в змозі чисто біологічно блокувати проникнення запахів та їхній вплив на мозок. Важливо, що лімбічна система, яка керує всіма емоціями людини, творчістю, пам'яттю, а також вегетативними функціями організму (кровообігом, травленням, диханням, виділенням гормонів) розташована поряд з нюховим центром. Біологічний сенс ароматерапії полягає в тому, що організм у прямому розумінні слова, ніхто не лікує. Корисно регулярно пропонувати дитині понюхати той чи інший продукт, мило, шампунь, крем тощо. Регулярне вдихання різних запахів активізує сенсорний розвиток дитини, розширює діапазон її відчуттів та загалом позитивно впливає на розвиток мовлення.



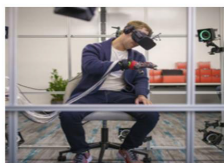
## Ігри для розвитку тактильних відчуттів



Підсилення, інтенсифікація відображення у свідомості дитини якостей предмета, що діють на рецептори її шкіряної поверхні досягається за допомогою торкання, вібрації, тиску

- в завданнях-іграх з водою (змішування води різної температури в одній посудині);
- відгадування візуально і на дотик двох іграшок (металевої і дерев'яної);
- розрізнення ногами характеру ґрунту (асфальт, трава, пісок);
- називання, не заглядаючи в мішечок (за дотиком) різних іграшок, що там знаходяться;
- відгадування дитиною на дотик (із заплющеними очима), хто з членів родини знаходиться попереду неї, позаду неї тощо.

## Ігри для розвитку тактильних відчуттів



### Гра «Відгадай, що це?»

У непрозорому просторому мішечку знаходяться предмети, найрізноманітніші за формою, величиною і матеріалом виготовлення. Завдання:

- Знайти в мішечку якийсь предмет і, не дістаючи його звідти, відгадати, що це таке. Дитина може діяти кожною ручкою по черзі.
- Із заплющеними очима діставати предмети з мішечка то однією, то іншою ручкою, обмацувати їх і відгадувати, що саме знайшлося.
- Ускладнене завдання. Малюк повинен спробувати визначити форму і величину предмета, обмацуючи його зовні, через тканину мішечка, то правою, то лівою рукою. Щоб допомогти йому, можете теж опустити руку на мішечок і обмацати той предмет, який знайшла дитина.

*Примітка.* Корпорація Meta презентувала новий пристрій, який імітує відчуття роботи з реальними об'єктами у віртуальному світі - тактильні рукавиці. Команда Цукерберга розробляє тактильні рукавиці для метавсесвіту.

## Метод поєднання ігрових методик: ароматерапії, музикотерапії, піскотерапії і сенсомоторики

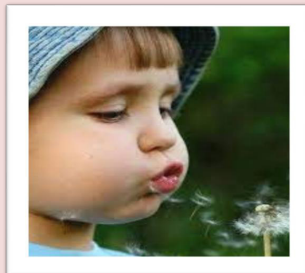
Доведено, що, поєднуючи всі переваги ароматерапії, музикотерапії і піскової терапії, можна досягти позитивного ефекту навіть у найважчих випадках психофізичних порушень дитини. При цьому діти більш інтенсивно починають шукати способи комунікації. У них розширюються навички поводження з предметами, вони освоюють нові форми маніпуляції з предметами та іграшками, стають в цілому емоційно більш стабільним. *Використовуючи в сукупності ароматерапію, піскотерапію і музикотерапію, дорослий стимулює відразу нюх, дотик, слух дитини, що позначається позитивно на загальній активізації роботи як мозку, так і всього її організму.*



## Розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання

- Удосконалення гуління як дієвого засобу формування мовленнєвого дихання (в дітей з 2-4 місяців);
- розвиток повного дихання, тобто поєднання грудного і черевного дихання. Завдання проводяться в ігровій формі при виконанні вправ спочатку в положенні дитини лежачи, потім сидячи і нарешті стоячи;
- узгодження дихання з руховими іграми і вправами. Важливо, щоб дитина виконувала завдання на фазі вдиху і видиху.

*Приклади відповідних ігор: «Качечка, пливи», «Вітер», «Кулька летить», «Чий пароплав краще гуде?», «Літак», гра «Заспокой ляльку» тощо.*



## Ігри для узгодження різних видів дихання з рухами

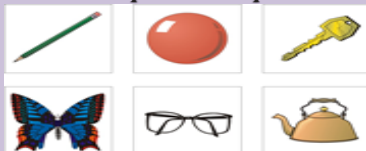


Рухливі ігри для дітей раннього віку: «Пташки в гніздечку», «Коники», «Миші й кіт», «Діти і вовк», «До ляльок у гості», «По доріжці», «Переступи через палицю», «Дожени мене» тощо.

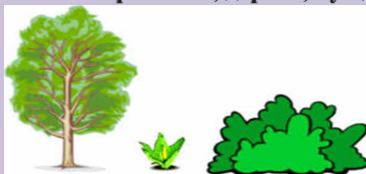
Ігри для різних видів мовленнєвого розвитку для гнозису і розвитку започаткування практики дитини як психофізичної основи (біля трьох років) формування основи (біля трьох років)

**ІГРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНОГО ГНОЗИСУ.**

- **Впізнання реалістично зображених предметів**



- Логопед кладе на стіл перед малюком по одній 2 (3, 4, 5) карточок з реалістично зображеними на них предметними малюнками (олівець, м'яч, ключ, метелик, окуляри, чайник). Далі, звертаючись до дитини, каже: «Подивись і скажи, що це?» або «Покажи, де намальований...».
- «Покажи, де намальована травичка, дерево, кущик».

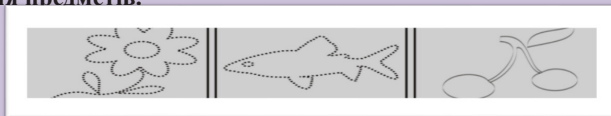


**Ігри для розвитку здатності сприймати елементарні геометричні фігури**

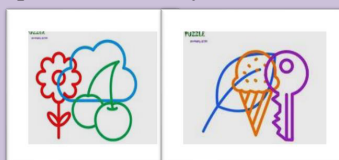
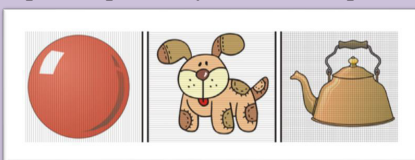
Покажи, де намальований м'ячик, а де – печиво? Де пірамідка? (Враховується точність, швидкість і стійкість сприйнятих образів).



- Ігри для формування здатності сприймати і запам'ятовувати 2-3 іграшки, що пред'являються, з наступним їх називанням або вказуванням на них (Покажи).
- Ігри для формування спроможності сприймати контурні і силуетні зображення предметів.

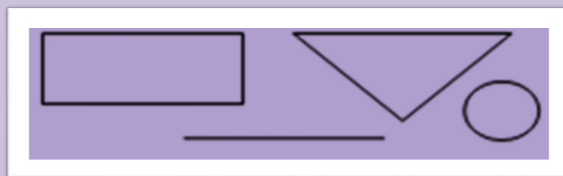
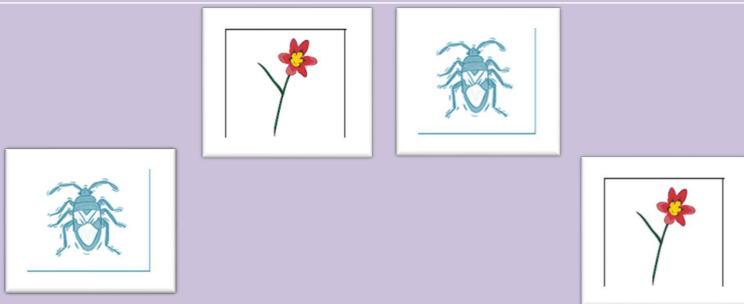


- Ігри для розвитку здатності сприймати заштриховані і зашумлені малюнки



## Ігри для започаткування розвитку просторового гнозису

Відтворення по пам'яті двох і більше, просторово розміщених іграшок (пізніше – геометричних фігур).



## Гра для започаткування формування здатності виділяти фігури з однорідного фону (проба Рево д'Аллона)

• 8. Виділення фігур із однорідного фону (проба Рево д'Аллона)-червоні предмети на червоному фоні.



• 8. Виділення фігур із однорідного фону (проба Рево д'Аллона)-червоні предмети на червоному фоні.





## Ігри для започаткування формування і розвитку різних видів праксису

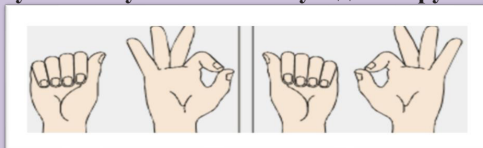
- **Відтворення просторових позицій рук (просторовий вид праксису).**

Відтворення за педагогом зміни положень рук. Одна рука стиснута в кулачок, друга – з розпрямленою долонею. Дитина одночасно змінює (зрозуміло, недосконало) положення обох рук, стискаючи одну і розпрямляючи другу.



- **Формування спроможності переключати рухи пальців (пальцевий вид праксису).** Гра Кулачок-кільце.

Педагог просить дитину з'єднати пальчики однієї руки в кулачок, а потім – у кільце. Педагог демонструє виконання завдання. Завдання малюк, хоча і недосконало, пробує виконувати спочатку однією рукою, а потім іншою.



## II. Комплекси ігор для корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій у дитини переддошкільного віку

Рік життя дитини		
1-й РІК	2-й РІК	3-й РІК
<b>Корекція розвитку міжаналізаторних зв'язків</b>		
Стеження за переміщенням однокольорового предмета (з 4–10 днів життя дитини).	Простововування предметів різної форми (ої величини, кольору) у відповідні отвори.	Розвиток просторових уявлень: уміння розташовувати в просторі запропоновану групу з 2–3 іграшок з відтворенням її просторової орієнтації. Започаткування формування часово-просторових уявлень (до-після (раніше-пізніше); спочатку-потім-далі-накінець; вчора-сьогодні-завтра).
Розрізнення предметів різних кольорів (з 20 дня життя)	Складання двомісної (тримісної) мотрійки.	Започаткування формування оптико-просторових уявлень: орієнтування у схемі квартири, кімнати; поділ за зразком запропонованої лінії; виконання спрощених завдань на просторовий праксис.
Наштовкування ручкою на низько підвішені стрічки та їхнє захоплення (з 2,5 міс життя дитини)	Розкладання однорідних предметів різної величини на дві групи	Формування вміння об'єднувати послідовні сенсорно-перцептивні елементи в одну одиницю. Започаткування формування вміння сприймати окремі частини з урахуванням цілого. Гра «Де чия клітинка?»; складання розрізної картинки з двох (трьох) частин; гра по доповненню фігур за типом прогресивних матриць Равена (гра «Килимок»), гра «На малюнку, хто кого годує: мама сина чи син маму?»



## Продовження

1-й рік	2-й рік	3-й рік
Схоплення предметів різної величини (далі – різної форми)	Розкладання предметів, які різко відрізняються за формою (за кольором)	Започаткування формування різних способів багаторазового пред'явлення одного і того ж завдання. Створення двох різних значень поняття «Кімната». За характером малюнку на обкладинці книжечки створюються різні види поняття «Казка» («Колобок», «Ріпка» тощо).
Знайомство з величиною предметів (з 10 місяця життя)	Нанизування кілець, що змінюються за величиною.	Формування в дітей стратегії копіювання, зокрема координатних уявлень про розташування предмета і його деталей у просторі (зверху-знизу, справа-зліва). Гра «Покажи, де ялинка з іграшками намальована правильно?».
Нанизування на стрижень кілець великим, а надалі – малим отвором.	Розміщення вкладишів, близьких за формою у відповідних отворах.	Встановлення відношень вищій (більшій), а хто нижчий?». Гра «Хто з хлопчиків вищий (більшій), а хто нижчий?». Формування уявлень про різні якості двох схожих предметів (двох грибів, двох дерев). Використання загадок, жартів тощо для того, щоб пам'ять пропускала в першу чергу інформацію, яка зацікавила дитину.

## Приклади ігор для корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій у дитини 1-ГО РОКУ ЖИТТЯ



*Ігри для формування здатності розрізняти предмети різних кольорів (з 20 дня життя дитини). Привертаючи увагу дитини до іграшки, дорослий приводить її в рух, обертає і трусить. Показ іграшки дорослий проводить двічі на день, але іграшка весь час знаходиться над дитиною і під час неспання вона може розглядати її самостійно. Через три-чотири дні дорослий сконцентровує увагу дитини на іграшці іншого кольору. Через кожні три-чотири дні можна вводити нові іграшки іншого кольору.*



*Наштовхування дитини ручкою на низько підвішені іграшки різної величини та їхнє захоплення (з 2,5 міс життя дитини). Жваво рухаючи руками і ногами, дитина випадково наштовхується на брязкальце. Випадкове зіткнення з іграшкою викликає гальмування, а потім новий сплеск рухової активності дитини. Зіткнувшись руками з іграшкою, дитина випадково схоплює її. Не вмючи відразу відпустити з рук, вона розмахує руками і, смикаючи, приводить в рух підвішене брязкальце. Тривалість гри 5–10 хв.*

## Продовження



*Схоплення предметів різної величини (а потім – різної форми) і пристосування руки малюка до величини (форми) предмета, що схоплюється (з 3,5 до 4–7 міс).* Перед малюком викладаються великі і малі іграшки і надають йому можливість брати їх за власним розсудом в будь-якому порядку. Беручи по чергово великі і маленькі іграшки, дитина тренує м'язи руки, пальців, пристосовує їх до захоплення, утримування і маніпулювання предметами. Гра триває 5 хвилин і проводиться на протязі трьох-чотирьох днів.



*Знайомство з величиною предметів (з 10 місяця життя дитини)* для формування вміння виконувати найпростіші дії з предметами, враховуючи їхню величину і здійснюючи їх зоровий оковимір. Дорослий показує дитині велике відерце, пояснює, що у ньому є іграшки і пропонує дитині дістати їх. Після того, як дитина розвинулася всі кубики, дорослий пропонує їй скласти їх у відерце. Далі дорослий ставить поруч з великим відерцем маленьке. Не потрібно вимагати від дитини точного відбору іграшок. Достатньо, щоб вона вчилася при їхньому схопленні розкривати долоню відповідно їхній величині. Гра триває 5–9 хв.



*Нанизування на стрижень кілець різної величини.* 2-3 кільця спочатку одного кольору діаметром від 3 до 5 см. з великим, а надалі – з меншим отвором. Удосконалення координації рухів рук під зоровим контролем. Дитина, наслідуючи дорослого, нанизує кільця на стрижень. Якщо малюк відчуває утруднення, дорослий бере його руку і спрямовує отвір до вершини стрижня. Важливо, щоб дитина дозволяла дорослому керувати її рукою.

## Приклади ігор для корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій у дитини 2-го року життя



*Ігри для розвитку зорово-моторного сприйняття.* Дорослий показує дитині коробку, звертаючи її увагу на форму отворів. Обводить рукою круглий отвір і одночасно говорить: «Ось яке віконечко»; потім обводить квадратний отвір і говорить: «А ось таке віконечко». Потім пропонує дитині обвести рукою спочатку круглий, а потім квадратний отвір, пояснюючи при цьому: ось таке, а ось таке. Після цього показує дитині кульку і пояснює, що її можна опустити у віконце. Далі пропонує дитині пошукати те віконце, в яке можна опустити кульку. Момент зникнення кульки в отворі дорослий супроводжує радісними словами: «Немає кульки!», викликаючи в дітей емоційно позитивний відзив. Потім показує дітям кубик і пояснює, що для нього також є віконечко, і пропонує подивитися, де таке віконечко. І т.д.



*Гра на складання двомісної (надалі – тримісної) мотрійки (або мотрійки-Котигорошка).* Дорослий показує дитині велику мотрійку. Струшує: всередині щось гримить. Відкриває, показує другу мотрійку, маленьку. Закриває велику мотрійку і ставить її поруч з маленькою. Фіксує увагу дитини на їхній величині, узгоджуючи слова з жестом, – одна мотрійка маленька, ховається в долоні, а друга велика, її в долоні не сховати. Далі дорослий відкриває велику мотрійку, ставить в неї маленьку і пропонує дитині схвати мотрійку – зачинити її другою половинкою. Потім пропонує відкрити велику мотрійку і дістати маленьку.



*Нанизування на конічну пірамідку 5(6) різнокольорових кілець, що змінюються за величиною. Збагачення зорово-дотикового досвіду малюка. Дорослий показує дитині пірамідку. Фіксує увагу малюка на тому, що кільця у пірамідки різні. Знімає перше, показує його дитині і пояснює, що воно зовсім маленьке. На столі всі зняті кільця розкладаються від великого до найменшого. Коли ж дитина приступає до самостійних дій з пірамідкою, педагог підказує, як зняти верхівку, куди її покласти (ховається в долоні). Якщо дитина розкриває долоню і захоплює велике кільце, дорослий інтонаційно виразно підкреслює: «Ось яке велике». Далі пропонує дитині показати найменше з них, яке «ховається в долоні». Коли всі кільця зняті, пропонує дитині подивитися, як багато кілець і як вони вишикувалися: на початку лежить велике (вказує на нього), потім – менше, ще менше і, на кінець, – найменше. Далі по можливості переходять до нанизування кілець.*



**Приклади ігор для корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій у дитини 3-го року життя**

*Розвиток просторових уявлень як уніфікованого засобу переробки інформації. Формування часово-просторових уявлень (розпочинати біля трьох років). В логопедичній практиці застосовуються ігри, спрямовані на формування в дитини часових понять, тобто вміння описувати часово-просторову структуру світу, використовуючи мовленнєві конструкції (часові категорії), що виражають послідовність розгортання подій в часі, а саме: до-після (раніше-пізніше); спочатку-потім-далі-накінець; вчора-сьогодні-завтра.*

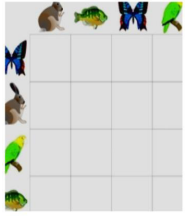
*Звертаючись до дітей, логопед говорить: День, який йде зараз, називається сьогодні. Що ми робили сьогодні? День, який минув, закінчився, називається вчора. Пригадайте, що ми робили вчора? Завтра буде інший, новий день. Він прийде завтра. Зараз завтра ще не має. Ми його чекаємо. Як ви думаєте, що буде завтра?*



*Формування різних способів багаторазового пред'явлення одного і того ж завдання. Такий спосіб охоплює знання дитиною не однієї якоїсь ситуації, а які є найбільш характерними моментами ряду близьких ситуацій, що належать одному класу. Співставлення, співвіднесення змісту заданого завдання (зорового образу, казки тощо) з тим чи іншим уже сформованим знанням дозволяє дитині накинути своєрідну сітку пошуку інформації для розпізнання, розуміння і розв'язання запропонованого завдання.*

*Логопед пропонує дитині: Подивись, на цій книжечці є малюнок. Якщо я відкрию книжечку, про кого я в ній прочитаю? Так, про Колобка. А на цій книжечці інший малюнок. Хто тут намальований? Якщо ти відкриєш цю книжечку, то про що я тобі прочитаю?*

## Приклади ігор для корекції розвитку міжаналізаторних взаємодій у дитини 3-го року життя (Продовження)



*Сприйняття окремих частин з урахуванням цілого. Об'єднання послідовних сенсорно-перцептивних елементів в одну одиницю. Гра «Де чия клітинка?».*

На початковому етапі застосування гри (в кінці третього року життя дитини) матрицю клітин можуть скласти один або два рядки клітинок. За умови правильного виконання дітьми цього завдання кількість клітин поступово збільшується.

За допомогою системи координат, проведених вздовж ліній рядами клітин діти послідовно знаходять «клітинку», де зустрінуться двоє зайців; потім – двоє рибок; далі – папуга і метелик.

Тобто, в дитини відбувається перехід від розгорнутого розглядання матриці клітинок, що базується на багатьох рухах очей, до сприйняття двох значимих клітинок відразу і, як результат цього, – знаходження місця їхнього перетину.

### Ш. Комплекс ігрових завдань і технік для стимуляції процесу особистісного розвитку дитини раннього віку як ефективний засіб розвитку її мовлення

Формування Пропріуму (Самості) дитини включає такі структурні компоненти:

- Відчуття власного тіла (усвідомлення фізичного «Я», тілесна самість).
- Відчуття самоідентичності (власне ім'я, улюблені речі; успішність у виконанні завдань).
- Самооцінки (образ себе, «Я»).
- Почуття самоповаги («Я сам»).
- Відчуття приналежності інших предметів і людей (розширення меж простору «Я; Я хороший-Я нехороший»; «Мій»).
- Елементарне саморегулювання поведінки, управління собою (при вирішенні життєвих проблем малюка).

## Стадії формування самосвідомості у дітей переддошкільного віку

Протягом *першого року життя* – це початок розвитку в дитини відчуттів, які надходять від м'язів, сухожилів тощо. Ці численні повторення відчуттів утворюватимуть *тілесну самість дитини*. Тілесна самість слугуватиме їй *базою для подальшого формування самосвідомості*. Як наслідок, немовлята починають відрізняти себе від інших об'єктів і позначати відповідними мовленнєвими засобами.

*Другий рік життя дитини* – це початок оволодіння нею другим аспектом пропріуму – *самоідентичністю*, розвиток якої сприяє усвідомленню дитини самої себе як постійно важливої особи. Найбільш значущою точкою започаткування формування самоідентичності в цьому віці стає усвідомлення дитиною *свого імені*.

Протягом *третього року життя* – започатковується формування відчуття *самоповаги*, яке виникає в дитини внаслідок того, що вона робить щось самостійно. Стан сформованості самоповаги залежить від успішного виконання дитиною завдань, насамперед завдань батьків. У результаті в дитини самоповага стає почуттям змагальності і в подальшому залежатиме значною мірою від визнання її досягнень також однолітками. На протипагу самоповазі під впливом невдач в дитини може сформуватися почуття сорому.

*Біля трьох років* відбувається інтенсивне розширення межі самості дитини. Це пов'язано з тим, що дитина започатковує розуміння того, що їй належить не тільки її тіло, але й навколишні предмети. Малюк починає розуміти значення власності, розуміти і використовувати слово «*мій*».

Приблизно *наприкінці третього року життя* в дитини формується розуміння того, що її батьки і дорослі з близького і далекого оточення хочуть бачити її саме «такою» (розвивається *образ себе*, образ «Я»). Дитина починає розуміти різницю між «*я хороший*» і «*я поганий*», хоча в цьому віці ще недостатньо розуміє різницю між «я є» і «я повинна бути».

## Комплекс ігор для формування самосвідомості у дітей раннього віку

Складові самосвідомості:

- Відчуття дитиною власного тіла.
- Відчуття самоідентичності.
- Відчуття самоповаги.

Система ігрових завдань для забезпечення процесу формування складових самосвідомості в дітей переддошкільного віку:

- Відчуття дитиною свого тіла; розширення меж простору «Я», тобто відчуття того, що їй належить не тільки її фізичне тіло, але й значимі елементи зовнішнього світу, включаючи людей.
- Відчуття самоідентичності, самоідентифікації (в ситуації впізнавання себе в дзеркалі).
- Започаткування знань про своє ім'я, вікові і статеві відмінності та відповідних мовленнєвих позначень.
- Почуття самоповаги як почуття гордості.
- Уявлення про те, що таке «Я – хороший» і «Я – поганий»; образу себе.
- Започаткування саморегуляції як стадії морального і соціального послуху.

## Ігри для формування в дитини відчуття власного тіла. Вміння орієнтуватися у схемі тіла

Всіляко підтримувати в дитини бажання *розглядати свої руки, ссати свої кулачки*, обмацувати, погладжувати животик тощо; супроводжувати її дії лагідним називанням частин тіла. У подальшому необхідно підтримувати бажання дитини знайомитися з нижніми кінцівками, активно тягнути до рота великий палець ноги, досліджувати за допомогою рук свою голову, вуха. Вправлятися в іграх, які сприяють розвитку в дитини вміння орієнтуватися у власному тілі: «Де наші ручки, волосячко, а де ніжки, очі, носик? Давай погладимо Петрика по голівці. А тепер ти погладь Петрика по голівці» тощо. З цією ж метою дорослий може застосувати гру «Де носик Петрика?». Закривши свій ніс долонею, запитуємо малюка: «А де мамин носик? А тепер сховай свій носик (рот, очі, вуха)» тощо. Одягаючи дитині рукавички чи шкарпетки, дорослому необхідно промовляти: «А де наші пальчики? Куди вони сховалися? Ой, вони в рукавичку сховалися!». Можна прочитати вірш: «Катя рукавичку наділа. Ой, куди вона пальчики діла? Нема пальчиків, зникли. Катя рукавичку зняла. Гляньте, пальчики знайшла! Здрастуй, пальчик! Як живеш?» тощо. У цей же час дорослий може запропонувати дитині показати, *де у ляльки очі, ротик, волосся*.

Водночас мама чи хтось з близьких дитині людей починає *формувати її увагу до обличчя членів сім'ї*: «Де в бабусі ротик, носик? Покажи». Після цього, як правило, дитина починає торкатися різних частин обличчя дорослого, роздивлятися його вираз, адекватно на нього реагувати. У цей же час за допомогою дорослого дитина починає *освоювати танцювальні рухи* для ручок, ніжок, тулуба: пружинку, бокові переступання, повороти кистей рук, обертання.



## Розширення меж простору «я» дитини

- **Формування в дитини відчуття приналежності їй об'єктів оточуючого середовища.** Розвиток почуття приналежності їй не тільки її фізичного тіла, але й значимих елементів зовнішнього світу, включаючи людей. Цю роботу доцільно розпочинати у другій половині другого року життя дитини. Разом з тим, вже трьохмісячна дитина з особливостями в фізичному розвитку спроможна *розрізняти «своїх» і «чужих»*, виявляючи щодо останніх обережність і настороженість.

При цьому дорослий в *ігровій формі* має стимулювати здатність немовляти впізнавати «своїх», називаючи їхні імена, характеризуючи їх як добрих, люблячих тощо. У ході такого спілкування з дитиною важливо підтримувати всі засоби, які вона використовує для спілкування: вокалізації, жести, кашель, міміку, усмішку.

- **Формування почуття власності.** Створюються *ігрові ситуації*, коли, наприклад, двоє дітей граються в різних кінцях кімнати в присутності дорослих. Протягом 10–15 хвилин дітям надається можливість, граючись, кілька разів підходити і роздивлятися іграшки один одного. Надалі дорослий звертає увагу одного з малюків на іграшку іншого і говорить: «О, яка гарна іграшка в Колі! А в тебе, Михасику, чому немає такої іграшки?». Така репліка спонукає до того, що дитина підходить до іншої і відбирає в неї іграшку. Якщо Коля ніяк на це не реагує, то педагог говорить їй: «А де твоя машинка? Чому вона у Михасика?». Після такого спонукання дитина підходить до Михасика, і забирає свою іграшку. Надалі в ситуації, коли в неї спробує хтось узяти її іграшку, відстоюючи її, буде міцно тримати.

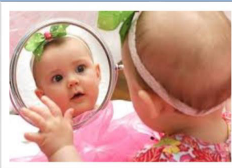
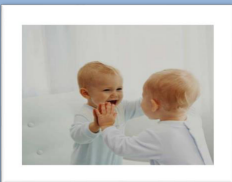


*Це не прояв жадібності, себелюбства, як іноді інтерпретують таку поведінку малюка дорослі, а зростання його знань про себе. Тому слід виховувати і поважати право дитини на власність.*

Протягом другого-третього року життя діти навчаються *осягати значення слова «мій»*. Разом з тим, у них спостерігаються прояви ревності: «Моя мама, моя сестра, мій дід, моя собака» тощо, які, однак, повинні розглядатися як складові частини «Я» малюка. Дорослому варто пам'ятати, що трирічна дитина з не тяжкими вадами розвитку здатна добре орієнтуватися в «своєму» й «чужому», розуміти різницю між ними, вміти ділитися з іншими. Водночас засвоює, що «чужі» речі їй не належать, ними можна користуватися певний час, а «свої» речі повертаються їй.



### Формування в дитини відчуття самоідентичності



▪ *Почуття цілісності «Я», пов'язане з ім'ям дитини і формується за допомогою гри перед дзеркалом. Особливо це важливо у випадках, коли діти в результаті різних порушень втрачають зв'язок зі своїм тілом, а, значить, і з частиною своєї особистості. За допомогою дзеркала дитина півтора-двох років навчається усвідомлювати свої емоції, їхній тілесний вираз. Пропонується повісити недалеко від дитячого столика дзеркало і час від часу, перевдягаючи перед ним дитину, грати з нею в гру «Подивися в дзеркало». Коли дитина почне реагувати на дзеркало і на своє відображення в ньому, тоді логопед, показуючи на її відображення в дзеркалі, називає її ім'я: «Подивися, хто там? Це – Оксанка. Де Оксанка? Покажи». Якщо дитина може навіть не подивитися на своє відбиття в дзеркалі, проте з часом почне виявляти інтерес до свого відображення. Протягом другого і третього року життя дитини дорослим необхідно забезпечити інтенсивний розвиток в неї здатності впізнавати себе й близьких дорослих на фотографіях. Пропонувати: «Покажи, де мама, де дідусь, а де Катруся?». При цьому необхідно враховувати, що особливо цікаво для дитини впізнавати себе на фотографіях, де вона зображена в молодшому віці, порівнювати з собою в даний момент, помічати зміни в її зовнішньому вигляді тощо. Якщо дитина починає впізнавати себе на фотографіях, це свідчить про формування в неї самоусвідомлення.*



## Продовження

Трирічне маля з *інтересом реагує на свою тінь*, увагу до якої спочатку привертає дорослий: «Ось Оксанка йде по доріжці. На Оксанці вдягнута гарна спідничка, на голові бантик. А по землі за Оксанкою хто це йде? У спідничці, з бантиком на голові? Оксанка? Так, це Оксанка-хмаринка. Так, хто це по землі за Оксанкою йде? Також Оксанка?» тощо.

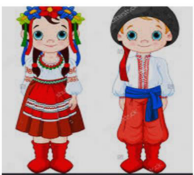
Водночас необхідно враховувати те, що в цей період дитина *починає інтенсивно використовувати займенник «Я»*, що забезпечує подальше формування в неї почуття цілісності і безперервності власного «Я». Допомагаючи в цьому, дорослий садовить її навпроти себе і говорить: «Послухай, я – Надійка. А тебе звати Юля. То як тебе звати?».

Важливо формувати *інтерес до людей, які мають таке ж ім'я*, як в дитини, що свідчитиме про її ідентифікацію з власним ім'ям. Необхідно враховувати і використовувати цю обставину при зустрічі малюка з дитиною-тезкою. Дорослий говорить: «Цю дівчинку звати Оксанка. А тебе, як звати? Також Оксанка? Ось як! Цю дівчинку звати так само, як і тебе. Оксанка. А як звати тебе і цю дівчинку?».

Впровадження в корекційно-розвивальний процес спеціально підібраних ігор сприятиме тому, що вже в першому півріччі третього року життя дитина буде здатна добре засвоїти своє ім'я та ідентифікувати себе з ним.



## Продовження



▪Пропонувати хлопчикам і дівчаткам різні *іграшки і сюжетні ігри відповідно до статево-рольової приналежності*, створюючи умови для формування в неї статевої ідентичності. Частіше хвалити дівчаток, коли ті вибирають ляльки, хлопчиків, – які граються з машинками, з предметами, що потребують фізичної активності. Формувати *первинну статеву ідентичність*, навчаючи дитину правильно співвідносити себе зі статтю.

▪Починаючи з двох років дитини, *бути уважним до таких проявів поведінки*, коли син грає в дочки-матері, любить ляльки і віддає перевагу грі з дівчатками. Проте це хвилювання може бути безпідставним, а свідчити лише про те, що малюк виросте хорошим сім'янином і буде вміло налагоджувати стосунки з протилежною статтю. Викликати тривогу може те, що малюк завжди в іграх вибирає роль мами, а не тата.

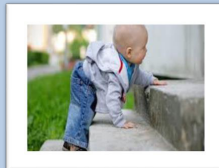
▪Заохочувати дитину *розрізняти людей, зображених на фотографіях чи малюнках, за такими ознаками*, як: одяг («Ось бачиш, на малюнку дівчинка, вона носить спідничку і віночок); зачіски (тільки дівчаткам на голівці пов'язують бантики тощо).

▪У кінці другого року життя діти повинні правильно живати слова, що характеризують їхню статеву приналежність.

## Формування в дитини почуття самоповаги засобами гри

В логопедичній роботі важливо враховувати *характерні ознаки достатньої і низької самоповаги*, виділені в психолого-педагогічних джерелах. *Достатня самоповага* пов'язується з самостійністю дитини, кмітливістю, ретельністю, готовністю самовиразитися в різних справах, вимогливістю в оцінках власного продукту. Про *недостатній рівень* сформованості самоповаги свідчить: прагнення дитини уникати провідних ролей у грі, гіпертрофована потреба в схваленні, прояви самовпевненості, підвищеної тривожності, образливості, невпевненості в собі. Дитина, гостро реагуючи на все, що стосується її оцінки дорослим – критику, глузування тощо, починає віддавати перевагу самотності. Враховувати те, що діти, які себе поважають, *зростають більш пристосованими до життя*, легше переживають тяжкі хвилини, вірять в себе і в свій успіх.

На першому році життя моменти самоусвідомлення відбуваються в дитини через елементарне самовідчуття: радості від рухів, присмного дотику, зміни тіла в просторі; згодом – захоплення від спілкування з дорослим та від ігор. Основна вимога при цьому: не порівнювати її з іншими. Це стосується як негативних порівнянь («Твій братик це робить краще за тебе»), так і позитивних («Твій малюнок найкрасивіший»). Виключенням є порівняння дитини з нею самою («Сьогодні в тебе це вийшло краще, ніж учора»). Ефективним є прийом залучення дитини до справ дорослих. Формувати в малюка почуття впевненості, що вона може «усе» зробити самостійно («Я – сам»).



## Продовження



Систематично підтримувати і стимулювати в дитини самостійність при виконанні завдань. Головне – не припиняти заняття. Наприклад, дитина робить з пластиліну кульку, але вже втомилася. Необхідно збудити її інтерес: «Ти ще не зліпив кульку. Давай закінчимо роботу!». Вчити спочатку з допомогою, а потім *самостійно справлятися з невдачами*. Дитина повинна знати, що, коли в неї щось не вийде, її не покарають, на неї не накричать.



*Не фіксувати увагу дитини на помилках*: треба, щоб з'явилося відчуття, що в неї все виходить, що вона здатна виконати завдання самостійно. Не зводити нанівець її прагнення до самостійності в ігровій діяльності, бо тоді відчуття самоповаги може бути витіснене в неї відчуттям сорому і роздратування.



*Дитина, в якій успішно розвинена самоповага, спроможна*: позитивно ставитися до інших людей (зоровий контакт, звертання про допомогу, прагнення до співпраці); виявляти позитивну самооцінку (вигідно демонструє себе, свої вміння; вимагає до себе уважного ставлення; виявляє більш-менш адекватну, самооцінку); виражати емоції відповідним способом (у більш старшому віці впізнає та називає різні емоції, пояснює причини своїх емоцій).

## Формування в дитини в ігровій формі адекватної самооцінки (уявлення дитини про те, що таке «я – хороший» і «я – не хороший»)



Обов'язкове емоційне спілкування дорослого з дитиною з перших днів від народження, під час якого вона дізнається про себе найзагальніше і важливе: чи потрібна вона чи не потрібна іншим, люблять її чи ні.



Оцінюючи малюка, не потрібно користуватись безособовими оцінками «добре», «погано». Мова дорослого повинна бути максимально адресованою дитині і включати: схвалення, які стосуються її особистості (хороший, красивий, найулюбленіший тощо); позитивну оцінку її дій (молодець, всю кашку з'їв, як гарно мамі посміхався, як голосно стукаєш брязкальцем тощо); часте лагідне називання дитини на ім'я. Корисною є гра «Драбинка», змістом якої передбачено розташування малюком себе на будь-якій сходинці драбини, наперед сказавши їй, що на нижчій сходинці знаходяться неслухняні, погані дітки, а на вищій – хороші. Така гра сприятиме формуванню її позитивного самовідчуття і почуття самоповаги.



Необхідні чіткі правила та однакові вимоги до дитини в усіх членів родини. Це закріплюватиме в неї правильне значення слова «хороший», оскільки, маніпулюючи, вона не зможе сказати, що: «Мама погана, тому що не дає цукерочку, а тато хороший, тому що дозволяє їсти цукерочку».

## Формування в дитини елементарного саморегулювання засобами гри



В дитини першого року життя вміння регулювати свої дії лише починає складатися. Поки що регуляція дій виявляється в здатності однорічного малюка вибрати предмет для ігор, отримати його в руки, використати для досягнення простого результату. При цьому за допомогою не складних ігор дорослому важливо *навчити дитину результативним діям*. Для цього малюку, наприклад, показують пірамідку в зібраному вигляді.



Потім дорослий на очах дитини знімає і знову нанизує всі кільця на стержень пірамідки. Свої дії дорослий багаторазово супроводжує *словами*: «Була пірамідка, кільця зняли – не має пірамідки. Зараз знову зберемо пірамідку. Будемо кільця на стержень надягати. Ось так!». Відтак знову розбирає і збирає пірамідку.



І тільки потім пропонує дитині самій здійснити необхідні дії. З цією ж метою важливо навчити дитину ставити кубик на кубик, котити кульки, класти і виймати іграшку з коробки, відкривати різні роз'ємні іграшки, прокочувати іграшки на коліщатах тощо, одержуючи при цьому результат своїх дій

## Формування в дитини вміння вирішувати свої життєві «проблеми»



Формування в дитини вміння вирішувати свої життєві «проблеми» педагог може здійснити, використовуючи в ігровій формі природні життєві ситуації. Наприклад, коли навіть однорічна дитина просить пити, то можна, поставивши перед нею тарілку і чашку, запропонувати: «Дивися, ось чашечка, а ось тарілочка. Куди Марійці налити водички? В тарілочку? В чашечку? Куди? Покажи. А тепер дай водички лялечці».



З цією ж метою логопед (батьки, вихователь) може застосувати ігри з використанням трудових дій, посильних для маленької дитини: «Виперемо ляльці платтячко. Випрасуємо ляльці платтячко. Нагодуємо ляльку. Побудуємо хатку для киці. Покатаємо ведмедика у візочку. Допоможемо мамі вимити посуд. Тощо».



При цьому необхідно звертати увагу дитини на *результативність*, яка є важливою характеристикою не тільки предметних та ігрових дій дитини, але й уміння зберігати спрямованість гри. Навчати дитину затримувати або хоча б відстрочувати виконання свого бажання заради мети гри. Регулювати при цьому новий, *соціально забарвлений плач* дитини для досягнення своєї мети.

## IV. Програма формування процесів прямої та опосередкованої взаємодії дитини з навколишнім середовищем засобами гри

Програма включає дві складові:

### 1. Формування і розвиток егоцентричного мовлення засобами гри:

- стимулювання в дитини бажання міркувати вголос в присутності інших,
- самостійне моделювання ігровими засобами словесного сюжету, запропонованого дитині дорослим.

2. *Формування процесу адаптації*. Процес адаптації розглядається як взаємозв'язок процесів асиміляції й акомодатії. Адаптація здійснюється завдяки двом взаємодоповнюючим процесам: асиміляції й акомодатії. Будь-яке логічне протиріччя, за Ж. П'яже, - це результат генетично існуючого конфлікту між акомодатією і асиміляцією, і така ситуація біологічно немінуча.

Асиміляція – включення нової інформації в уже наявні структури.

Акомодатія – зміна наявних структур відповідно до вимог зовнішнього середовища.

Результат адаптації – це вміння дитини правильно реагувати на постійні зміни навколишнього середовища.

## Егоцентричне мовлення дитини раннього віку



Швейцарський вчений-психолог Ж. Піаже за критерієм комунікативної спрямованості класифікував мовлення дитини на дві великі групи – *егоцентричне і соціалізоване*. При *егоцентричному мовленні* дитина не прагне бути слухачем і їй не цікавить, чи слухають її ті, до кого вона звертається. Малюк має надію/впевненість, що його слухають і розуміють, тому він і не впливає на інших з метою домогтися, щоб його слухали. Дитина говорить або для себе, або заради задоволення прилучити когось до своєї безпосередньої дії. Такий вид мовлення вважається *егоцентричним*, оскільки дитина говорить лише про себе, не прагнучи стати на точку зору співрозмовника чи вплинути на нього. Співрозмовник для неї – випадкова людина. *Соціалізоване мовлення*, забезпечує цілеспрямовану передачу інформації, прохання, погрози, запитання, відповіді і має комунікативну спрямованість. Таке мовлення необхідне для взаємодії з оточуючими людьми, для обміну думками.

## Продовження



Висновки Ж. Піаже щодо природи мовленнєвого егоцентризму у дітей отримали заперечення у вітчизняного психолога Л. Виготського, який розглядав і розумів природу егоцентричного мовлення принципово інакше, ніж Ж. Піаже. Л. Виготський стверджував, що природа дитячого мовленнєвого егоцентризму є соціальною, а всі вищі психічні функції виникають у ході співпраці дитини з дорослими. Інтегруючись, вони стають індивідуально притаманними кожній дитині, перетворюючись в її індивідуальні функції. Тобто, вищі психічні функції виникають спочатку у колективній взаємодії. Егоцентричне мовлення є одним з феноменів переходу від мовлення для інших до мовлення для себе (внутрішнього мовлення). Отже, для Ж. Піаже егоцентричне мовлення є мовленням дитини зі своєї точки зору, а для Л. Виготського – це мовлення для себе. Поряд з цим, обидва психологи вважали що егоцентричне мовлення є перехідною стадією розвитку мовлення дитини від егоцентричного, однак вбачали різні шляхи його розвитку.

## Продовження



*Цілеспрямовано стимулювати бажання дитини міркувати вголос в присутності інших, так ніби вона на самоті. Тобто всіляко підтримувати її егоцентричне мовлення, яке не виконує комунікативну функцію, але висловлює бажання малюка, мрії, логіку почуттів, слугує своєрідним супутником її реальної поведінки. Наприклад. Дорослий звертає увагу на реальні події, що відбуваються навколо: «Он Таніна мама йде, поспішає. За ким це вона йде?». Якщо дитина не підтримує розповідь, дорослий сам дає зразок опису події: «Мама швидко йде, топ-топ-топ, поспішає, кличе: «Танечка, іди-іди, доню сюди. До тата підемо. А тато як зустріне Танечку? Що скаже?». Спонукає продовжити розповідь: «А Таня руки так (показує) – «на ручки». Або мама візьме Таню за ручку, і вони топ-топ, підуть». При цьому дорослий весь час спонукає дитину до того, щоб вона свої дії супроводжувала голосним мовленням.*

## Продовження

*Стимулювання бажання дитини в присутності інших міркувати вголос, так ніби вона на самоті. Тобто всіляко підтримувати її егоцентричне мовлення, яке не виконує комунікативну функцію, але висловлює її бажання, мрії, логіку почуттів, слугує своєрідним супутником її реальної поведінки. Наприклад. Дорослий звертає увагу на реальні події, що відбуваються навколо: «Он Таніна мама йде, поспішає. За ким це вона йде?». Якщо дитина не підтримує розповідь, дорослий сам дає зразок опису події: «Мама швидко йде, топ-топ-топ, поспішає, кличе: «Танечка, іди-іди, доню, до тата підемо. А тато як зустріне Танечку? Що скаже?». Спонукає продовжити розповідь: «А Таня руки так (показує) – «на ручки». Або мама візьме Таню за ручку, і вони топ-топ, підуть». При цьому дорослий весь час спонукає дитину до того, щоб вона свої дії супроводжувала голосним мовленням.*





### Продовження

*Моделювання ігровими засобами словесного сюжету, запропонованого дитині. Формування в малюка уміння скласти гру за запропонованою дорослим сюжетною схемою із застосуванням супровідного виду мовлення. При цьому дорослий спостерігає за поведінкою дитини: чи вона зображає дії іграшок, діалоги та сюжетні дії персонажів, чи придумує або повторює діалоги з новими іграшками, зберігаючи схему їх взаємодії; зображує чи ні поведінку героїв запропонованого сюжету.*



Психолог С.Рубінштейн звернув увагу на те, що егоцентричне мовлення не спрямоване на невідомо куди: навпаки, його адресат явний. Цей адресат – сама дитина, яка говорить, використовуючи наявні в неї мовленнєві засоби. Вона ставить питання й відповідає сама собі. Тим самим егоцентричне мовлення у своїй суті не є монологом – це діалог малюка із самим собою.

## IV. Програма формування процесів взаємодії дитини з навколишнім середовищем засобами гри

### 1. Формування і розвиток егоцентричного мовлення засобами гри:

- стимулювання в дитини бажання міркувати вголос в присутності інших,
- розвиток здатності моделювати ігровими засобами словесний сюжет, запропонований дитині дорослим.

2. *Формування процесу адаптації.* Процес адаптації розглядається як взаємозв'язок процесів асиміляції й акомодатії і здійснюється завдяки цим двом взаємодоповнюючим процесам. Будь-яке логічне протиріччя, за Ж. П'яже, - це результат генетично існуючого конфлікту між акомодатією і асиміляцією, і така ситуація біологічно неминуча.

Асиміляція – включення нової інформації в уже наявні структури.

Акомодатія – зміна наявних структур відповідно до вимог зовнішнього середовища.

Результат цього взаємозв'язку – формування процесу адаптації, тобто вміння дитини правильно реагувати на постійні зміни навколишнього середовища.



*Акомодація*, за Ж. П'яже (лат. *acomodatio* – пристосування), – один з двох аспектів (разом з асиміляцією) адаптації. Виступає як основний принцип розвитку не тільки в біології, але і в психології. Для пізнавального розвитку А. – це процес пристосування індивіда до різноманітних вимог, які перед ним висувуються об'єктивним світом. Наприклад, акомодація як техніка приєднання до сім'ї шляхом наслідування стилю і особливостей поведінки членів цієї сім'ї. Завдяки акомодації поведінка дитини також пристосовується до особливостей та умов і вимог навколишнього середовища. Цей процес супроводжується зміною уже закріплених у неї навичок, вмій та встановленням рівноваги з навколишнім середовищем. Тому первинну акомодацію Ж. П'яже називає «деформуючою», оскільки при зустрічі дитини з існуючою схемою її риси спотворюються, а схема її поведінки в результаті акомодації змінюється. *Відбувається перебудова дитиною схеми своєї поведінки відповідно до особливостей середовища. Така корекція може приймати різні форми, включаючи компроміс, примирення, арбітраж або просте взаємне визнання перемир'я.*

*Асиміляція* (від лат. *assimilatio* – злиття, уподібнення) – це другий аспект адаптації. У цьому випадку засвоєння інформації відбувається завдяки її включенню у вже існуючі схеми поведінки. В результаті здійснюється перебудова дитиною своєї поведінки через пристосування до умов та вимог навколишнього середовища. Зміна уже закріплених навичок, вмій та встановлення рівноваги з навколишнім середовищем.

### Формування процесу акомодації як засобу взаємодії дитини з навколишнім середовищем

*Мета формування процесу акомодації* – розвинути в дитини здатність перебудовувати власну поведінку за допомогою спеціально відібраних ігор. Тобто, дитина за допомогою гри вчиться змінювати схему своєї поведінки відповідно до особливостей середовища. В результаті вона стає спроможна моделювати побутові враження, відображаючи в грі і в доступних видах мовлення події навколишнього життя.

*Приклад. Дитині, яка плаче чи вередує, питаннями нагадують побутові ситуації, які могли б її відволікти і які водночас вона могла б змоделювати на іграшках. Для цього, поклавши ляльку (ведмедика, зайчика) спинкою вгору, логопед каже: «Плаче, плаче лялечка. Може, холодно їй, укутати треба, чому ж вона плаче? Що треба зробити?. Не плач, лялечко, ми тебе поколисаємо». Вичікувальна позиція дорослого в кожному випадку стимулює дитину до відображення в грі запропонованої ситуації. Далі педагог виконує реальну дію з дитиною (наприклад, дає їй ляльку, а потім – цукерку) і говорить: «Хочеш цукерку? (Дає). Може віддаси цукерочку ляльці? Щоб вона не плакала». Якщо дитина не переходить до гри – логопед прямо підказує, пропонуючи атрибути: «От цукерочка, почастуй лялечку» тощо.*



*Дитина перебудовує схему своєї поведінки: перестає плакати і починає відображати в грі з лялькою дії, що виконуються реально з нею самою. Відображає не тільки дії, а й дбайливе ставлення до персонажа-іграшки, шепоче їй щось, гладить, притискаючи до себе, заглядає в очі тощо. Надалі *освоєна дитиною ігрова дія в супроводі мовлення може переноситися на інші іграшки і на інші ігрові ситуації.**

### Формування процесу асиміляції як засобу взаємодії дитини з навколишнім середовищем

**Мета формування асиміляції** – розвинути в дитини здатність перебудовувати власну поведінку, не змінюючи її власної схеми. Тобто, схема власної поведінки зберігається, але, завдяки асиміляції, відбувається її пристосування до умов та вимог навколишнього середовища. Змінюються уже закріплені навички, вміння та встановлюється рівновага з навколишнім середовищем, які дають змогу дитині впливати на середовище. У результаті в дитини:



**а) розвивається вміння за допомогою вербальних і невербальних засобів мовлення впливати на поведінку інших людей.** Вже дворічні діти починають підпорядковувати поведінку інших людей своїм вимогам. Малюк просить дорослого взяти на ручки, пересісти на інший стілець, допомогти побудувати будиночок з кубиків, увімкнути планшет. Ці вимоги і прохання пов'язані з прагненням дитини вплинути на поведінку дорослого. Отже, діти «знають» про свою здатність впливати



**б) розуміти (з розвитком образу себе) емоційний стан іншої людини.** Те, що дитина може зрозуміти психологічний стан іншої людини, означає, що вона вже здатна згадати свої колишні емоційні відчуття і діяти відповідно до свого особистого досвіду. Так, малюк обіймає, цілує засмучену чимось маму, простягає їй іграшки та солодощі. Ці прояви в малюка необхідно підтримувати і тоді вже в півторарічній дитини можна спостерігати прагнення вплинути на поведінку іншої людини.



**в) накладати схему своєї поведінки на середовище.** Наприклад, у дитини від півтора до трьох років формується первинна статева ідентичність. Вона навчається правильно відносити себе до тієї чи іншої статі, хоча розуміння статевих відмінностей залишається ще обмеженим. Пропонуються ігри, які дають їй змогу зрозуміти, що стать не змінюється при зміні одягу, роду занять або інших зовнішніх ознак. Гра: Скажи (покажи), хто на фотографії хлопчик, а хто дівчинка?

### Формування процесу адаптації як засобу взаємодії дитини з навколишнім середовищем

**Формування процесу адаптації.** Процес адаптації розглядається як *взаємозв'язок процесів асиміляції й акомодатії, результатом якого стає вміння правильно реагувати на постійні зміни навколишнього середовища.* Дитина в ігровій формі вчиться накладати схеми своєї поведінки на середовище (процес асиміляції) і перебудовувати, пристосовувати поведінку відповідно до особливостей середовища (процес акомодатії). Планомірне формування і підтримка процесів асиміляції й акомодатії сприяють розвитку в дитини процесу адаптації. Як наслідок, дитина спочатку адаптуватиметься до судження інших людей, потім – до реальних об'єктів.

Таким чином, *сутність адаптаційного процесу становить стан пристосування дитини до життя в оточуючому середовищі відповідно до вимог цього середовища і у відповідності з власними потребами, мотивами та інтересами у системі «дитина з особливими потребами-середовище».* Одна зі специфічних форм прояву адаптаційного процесу в дитини з обмеженими можливостями здоров'я – це подолання нею несприятливих умов розвитку, що визначає стійкість малюка до негативних факторів.

Правильно підібраний комплекс завдань, застосований в ігровій формі, в емоційній взаємодії з дитиною з особливостями в розвитку значною мірою допоможуть логопеду сформувати в неї (з урахуванням її психічних і фізичних можливостей) *вміння достатньо адекватно реагувати на постійні зміни соціального середовища.*

Корекція розвитку  
лексико-семантичної сторони мовлення старших  
дошкільників з ТПМ на основі формування  
механізму систематизації явищ світу

Комплекс  
сюжетно-дидактичних і дидактичних ігор  
для формування категорій простору, часу,  
якості і кількості

..

**ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІЙ ПРОСТОРУ, ЧАСУ, ЯКОСТІ, КІЛЬКОСТІ,  
ФОРМИ, КОЛЬОРУ, СМАКУ, ВИСОТИ**

Слово «категорія» введено ще Аристотелем для позначення фундаментальних понять, що відображають загальні властивості і якості буття, а також процес його пізнання. Філософські категорії і поняття це – загальні пізнавальні структури про зв'язки та відносини, притаманні усім галузям реального світу. Такими є: матерія, свідомість, рух, простір, час і багато інших. Майбутній магістр-логопед повинен розрізняти об'єктивний і загальний характер філософських категорій і при цьому розуміти, що всі вони суб'єктивні за формою, що дозволить йому більш успішно пізнавати всі напрямки світового розвитку.

**Категорія** (гр., ознака) – загальне, філософське поняття, яке відображає універсальні властивості і відношення об'єктивної дійсності та загальні закономірності розвитку всіх матеріальних, природних і духовних явищ. Стосовно категорій в сучасній загальній і логодидактичній науці сформувалися **кілька підходів**, зокрема:

- ✓ Категорії – це **найзагальніші поняття**, які, як правило, не піддаються визначенню в рамках однієї теорії, або в науковому напрямку чи в навчальній дисципліні.
- ✓ Категорії є **складовими елементами** категоріальних схем, тобто характеристик, що використовуються для опису ситуацій, зокрема мовленнєво-мисленнєвих.
- ✓ Категорії – це **засіб для систематизації знань**. Використовуються для позначення рубрик (розділу, підрозділу), шаблонів, матриць, за яким легше працювати і досягати поставлених цілей. Найчастіше рубрикатор є таблицею, де прописані рубрики, їх цілі та варіанти наповнення.
- ✓ Категорії – це **особливі когнітивні (пізнавальні) одиниці**, що забезпечують процеси перенесення знань.
- ✓ Категорії – це **фіксатори класів знань, етапів і факторів пізнавального процесу**; тому вони входять в систему управління знаннями.

### Корекція мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини на основі формування основних категорій систематизації явищ світу засобами дидактичної гри

- Категорії дозволяють зв'язати будь-яке знання з іншою наукою і, навпаки, здійснити перехід від неї до всякої конкретної галузі знання, наприклад, до логопедії і логодидактики.
- Категорії – це філософські поняття, які, на відміну від простого поняття, зорієнтовані не стільки на властивості буття, скільки на закономірності його розвитку. Буття – це поняття щодо існування та реальності усього того, що існує існувало чи існуватиме насправді.
- Категорії відтворюють відношення буття та пізнання в загальному і найбільш концентрованому вигляді. Категорії є результатом практичного ставлення людини до світу, інструментом його пізнання та пояснення.
- Основні поняття систематизації явищ світу – це: Форма, Колір, Розмір, Вага, Швидкість, Поверхня, Температура, Простір, Час, Кількість, Якість.
- Основні категорії систематизації явищ світу, які визначені як важливі для навчальної дисципліни «Атуальні проблеми гри дошкільників» – це: Простір, Час, Кількість, Якість.
- Додатково розглядаються такі категорії, як: Форма, Колір, Розмір, Вага, Швидкість, Поверхня, Температура.

### Корекція лексико-семантичної системи мовлення старших дошкільників на основі систематизації їхніх уявлень про явища світу із застосуванням сюжетно-дидактичних ігор для формування категорій часу, простору,

**I. Формування категорії простору** засобами комплексів ігрових завдань. Структурування основних одиниць простору:

- ✓ одновимірних просторових уявлень (за висотою, довжиною, шириною);
- ✓ двовимірного простору;
- ✓ тривимірного простору

**II. Формування категорії часу** засобами гри. Структурування часових уявлень:

- ✓ подій у часі відносно певної події: до – після, раніше – пізніше;
- ✓ розгортання подій у прямій послідовності в часі: спочатку – потім – далі – накінець;
- ✓ подій за напрямом: вчора – сьогодні – завтра;
- ✓ поняття «стріла часу» ( у минулому – зараз – в майбутньому)

**III. Формування категорії якості.**

Розвиток еталонних уявлень про різний прояв якостей предметів:

- ✓ форму, колір, розмір, вагу, твердість, температуру, агрегатні стани;
- ✓ взаємозв'язки якостей предметів (між формою і функцією; між кольором і функцією; між температурою і функцією)

**IV. Формування категорії кількості:**

- ✓ поняття «кількість»,
- ✓ поняття «нерівна міра» (рівні-нерівні, схожі-несхожі) за кількістю, множиною, довжиною, масою, об'ємом, площею;
- ✓ поняття міри вираження властивостей предметів (більше-менше-стільки ж).
- ✓ уявлень про зміну кількісної міри вираженості властивості: за кольором, розміром, висотою; довжиною, товщиною, кількістю тощо

## I. Корекція розвитку

### лексико-граматичної системи мовлення на основі сюжетно-ігрових завдань для формування *категорії простору* (одновимірною, двовимірною, тривимірною)

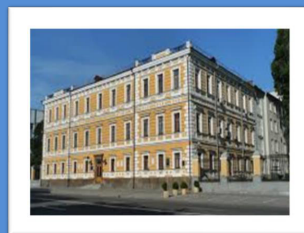
Простір розглядається як тривимірний континуум (від лат. continuum «безперервний, суцільний світ»). За допомогою розробленого комплексу ігрових завдань для формування поняття «простору» здійснюється систематизація сенсорних уявлень про явища світу у дитини з ТПМ. Ці завдання для формування уявлень дитини про три виміри простору застосовуються як ефективний засіб корекції розвитку її лексики. Водночас комплекс опосередковано забезпечує корекцію розвитку різних видів усного мовлення та профілактику виникнення специфічних помилок у письмових роботах дитини.

В ігровій формі у дітей розвивається вміння структурувати простір за трьома вимірами, які в кубічній моделі представлені трьома координатами: висотою, довжиною, шириною.

**Методика:** Логопед демонструє дитині зображення природних об'єктів, які мають різну протяжність у просторі, за одним з трьох вимірів (висотою, довжиною або шириною) і пропонує назвати (або спочатку повторити за ним) цей вимір простору. Звертаючись до дитини, педагог говорить: Усі предмети, які існують в світі, розташовані по-різному (у просторі). Одні товсті, інші тонкі, одні високі, інші - низенькі. Далі послідовно пропонує дитині розглянути уважно предмети, зображені на малюнках і відповісти на питання: Що на них намальовано? Чи рослини ці однакові? Чим вони відрізняються?

### Корекція розвитку лексико-граматичної системи мовлення засобами ігор для формування просторових уявлень у старшого дошкільника (вміння структурувати *одновимірний простір за висотою*)

Логопед пояснює: на малюнку зображені рослини: дерево – кущ – трава. Вони різні за висотою. Вони утворюють різні яруси лісу. Яруси можна порівняти з поверхами будинку: перший ярус – *найнижчий*, а третій – *найвищий*. Розглянь малюнки і скажи (покажи): Яка рослина намальована на найнижчому ярусі (поверсі)? Так, це трава. Вона найнижча. А на другому? Так, кущ. Він *вищий*, ніж трава. На третьому – дерева. Вони *найвищі*.



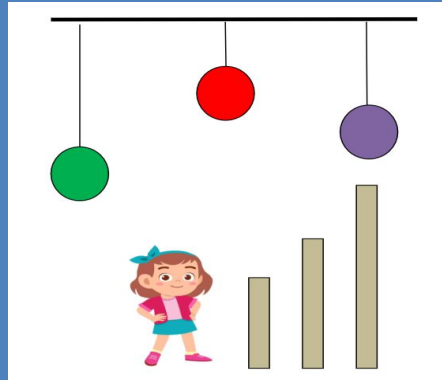
**Збагачення словникового запасу дитини засобами ігрових завдань для формування просторових уявлень. Ігрові завдання для формування *одновимірних просторових уявлень за висотою***

Логопед демонструє дитині зображення різноманітних знайомих їй предметів,

потім вказує їй на кульки, які висять на планці. Пояснює, що дістати кульку можна за допомогою палиці належного розміру. Далі відпрацьовує з дитиною поняття **вище-нижче;** **довгий-короткий.**

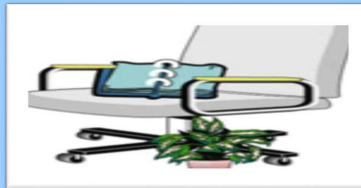
Далі просить дістати кульку, яка висить нижче, ніж червона кулька; потім вище, ніж зелена.

Якщо дитина виконує завдання, то логопед ускладнює інструкцію: **Покажи, яка кулька висить вище, ніж зелена, але нижче, ніж червона.**



**Продовження**

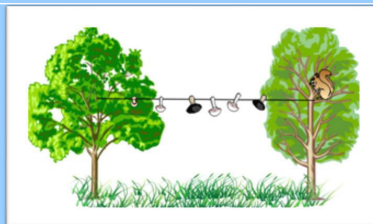
Скажи (покажи), який предмет знаходиться на кріслі, а який під кріслом?  
*(Нижче-вище)*



Яка іграшка зображена над прямою лінією? Яка іграшка знаходиться під хвилястою лінією?  
*(Нижче-вище)*



Намалюй (або поклади відповідний малюнок) жовтого метелика над мотузкою, на якій білочка сушить гриби. Під мотузкою намалюй (поклади малюнок) синього метелика  
*(Нижче-вище)*





Розмалуй всіх звірят, що живуть у будиночку. Спочатку тих, **хто живе вище зайчика, а потім тих, хто живе нижче жабки**. Після виконання завдання логопед запитує:

Скажи, кого із звірят ти розмалював (розмалювала) спочатку вище жабки? А потім – нижче?



На гойдалці ти бачиш циркових артистів. Розфарбуй їхній одяг. Одяг того артиста, який знаходиться **вгорі**, розфарбуй блакитним олівцем, а того, хто **внизу** – червоним. Після виконання завдання логопед пропонує дитині почергово розповісти, кого з артистів, де і яким кольором розфарбувала.



На малюнку різні **за товщиною** частини рослин:

стебло квітки, стовбур дерева, гілка куща, дерева

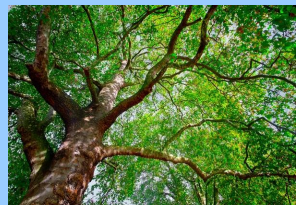
Логопед переконується, що діти правильно вказують на структурні частини дерева, куща і трави. Потім запитує: Чим вони відрізняються? Що серед них є **найтовщим?**

**Найтоншим?**

Далі пропонує дитині розглянути малюнки із зображенням **різною за висотою поверхні** землі:

Гора, рівнина, яр.

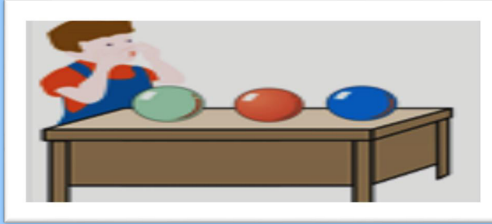
Після цього логопед пропонує серію питань, аналогічну попередній.





Корекція розвитку імпресивного мовлення та лексичної системи за допомогою ігрових завдань для **формування уявлень про простір за шириною**. Логопед демонструє дитині зображення різноманітних знайомих їй предметів, розташованих у певному порядку. Дитині потрібно визначити **розташування предметів**

Послухай. Перед тобою знаходяться кілька кульок. Дістань кульку, яка знаходиться **найближче** до тебе (**найдалі** від тебе)

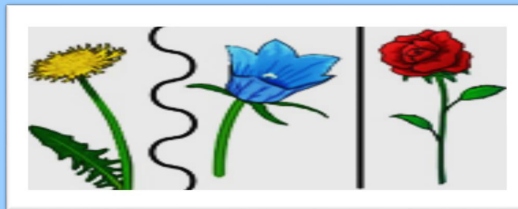


Покажи, що (який предмет) знаходиться до вогнища (до каміну) **ближче**, ніж крісло, а що – **далі**?

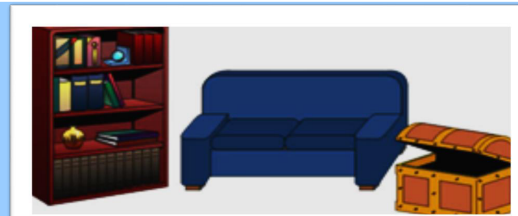


Розвиток активного і пасивного словника дитини за допомогою ігор для формування вміння **визначати місце розташування предметів у просторі** і позначати відповідними мовленнєвими засобами. Логопед демонструє дитині зображення різноманітних знайомих їй предметів, розташованих у певному порядку і пропонує описати їхнє розташування у просторі відносно горизонтальної вісі координат (**зліва-справа, лівіше-правіше**).

Скажи (покажи), яка квітка намальована **справа від** прямої лінії? Яка квітка знаходиться **зліва від** хвилястої, а яка – **справа**?



Який предмет знаходиться **зліва від** дивана, а який – **справа**?



Ігрові завдання для формування вміння **визначати місце розташування предметів у просторі** і позначати відповідними мовленнєвими засобами.

Звертаючись до дитини, логопед пропонує:

Назви предмети, зображені на малюнку. Скажи (покажи), який предмет знаходиться **між** двома іншими?



Розфарбуй сходинок, починаючи з нижньої. Слухай уважно: Сходинок, що знаходиться **між** першою і третьою розфарбуй у жовтий колір. Далі треба розфарбувати вже дві сходинок. Слухай: Сходинок, що знаходиться **між** другою і п'ятою, розфарбуй у червоний колір. А тепер сходинок **між** п'ятою і восьмою – у синій. Сходинок **між** восьмою і десятою – у зелений колір.



Розвиток уявлень про розташування предметів у просторі і формування відповідних мовленнєвих засобів: **справа, зліва, праворуч, ліворуч**

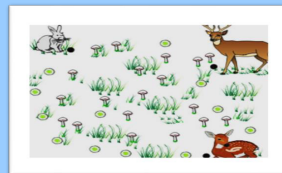
**Праворуч** від Тетянки біжить Оленка, а Марійка біжить праворуч від Оленки. Покажи, хто де зображений на малюнку.



Розглянь уважно малюнок. Подумай і скажи, хто знаходиться посередині? В якій руці **дівчинка справа від мами** тримає квіти? Якою рукою **дівчинка зліва від мами** тримає квітку? В якій руці мама тримає букет?

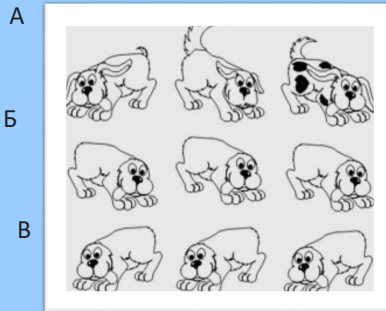


Логопед пропонує розглянути малюнок і послухати казочку. Оленятко Бембі вийшло з дому, ось звіздіс (будиночок на малюнку вказано крапкою). Воно спочатку завітало до свого друга Кролика, потім – до друга Оленя. Після цього вирішило повернутися додому (в ту саму крапку). Намалюй шлях Бембі однією лінією. Але намалювати треба так, щоб **ромашки** весь час були з **лівого боку від дороги, по якій піде Бембі, а гриби** – з **правого**.

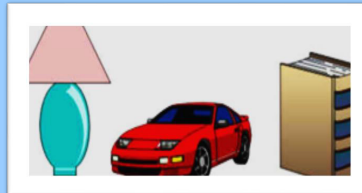


**Корекція розвитку сприймання і розуміння значень розташування предметів у просторі, позначених відповідною лексикою (зліва від, справа від, праворуч, ліворуч)**

Послухай оповідання. Жили-були трє цуценят: Вухастий, Хвостатий і Плямистий (А). Якось пішли вони гуляти. Коли вони вийшли з дому, хвостатий був **зліва від Вухастого, а Плямистий – зліва від Хвостатого**. Домалюй і розфарбуй рисунок (Б). Коли вони прийшли до лісу, то помінялись місцями. Вухастий **став зліва від Хвостатого і справа від Плямистого**. Домалюй і розфарбуй рисунок (В).

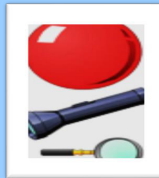


Уважно розглянь малюнок і скажи, який предмет знаходиться **зліва від** іграшкової машинки, а який – **праворуч від** машинки?

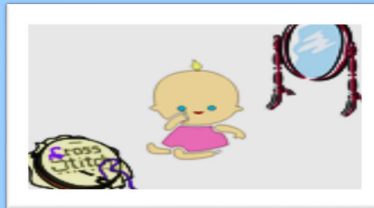


**Продовження Корекція розвитку імпресивного мовлення засобами гри для формування уявлення про розташування предметів у просторі**

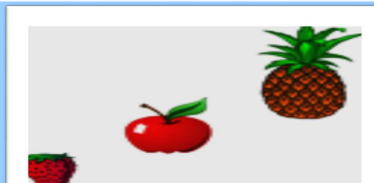
Що знаходиться **ближче до м'яча, а що далі від нього?**



Що знаходиться **близько до** ляльки?

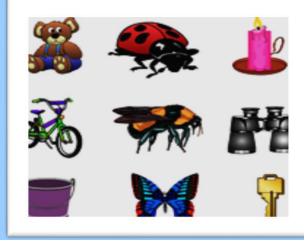


Який предмет знаходиться **перед** яблуком, а який – **за** ним?

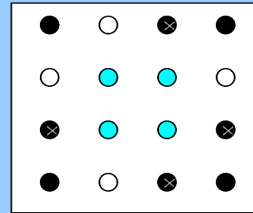


**Ігрові завдання для формування у дитини вміння структурувати  
двовимірний простір як засіб корекції розвитку лексико-граматичної системи мовлення та  
профілактики виникнення дисграфії**

Логопед демонструє дитині зображення дев'яти предметів, структурованих в просторі навколо центральної фігури – бджілки. Звертаючись до дитини, педагог говорить: Розглянь уважно малюнок. Скажи, що знаходиться **зліва від бджілки? Справа? Що зображено зверху бджілки? Знизу?** В який бік дивиться бджілка? Що знаходиться в лівому верхньому куті? В лівому нижньому куті? В правому верхньому куті? В правому нижньому?



Логопед демонструє дитині матрицю, яку утворюють крапки різного забарвлення і пропонує: Розглянь малюнок. Тут зображені різні крапки – зафарбовані, прозорі, заштриховані. Їх треба з'єднати прямими лініями. З'єднувати треба ті крапки, які я назву. Можеш використати для цього лінійку. **Слухай:** жовтим олівцем проведи пряму лінію від нижньої правої крапки до верхньої лівої. **Тепер далі.** Червоним олівцем з'єднай верхню праву крапку з нижньою лівою. Синім олівцем проведи лінію від верхньої прозорої крапки до нижньої заштрихованої крапки. Ліву прозору крапку з'єднай з правою прозорою крапкою чорним олівцем і так далі.

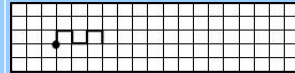


**Продовження**

Логопед пропонує дитині аркуш із зошита в клітинку, на якому попередньо зліва поставлені 3 крапки у лівій його частині. Далі педагог просить дитину намалювати візерунок під його диктовку.

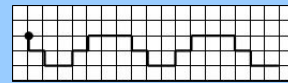
**Диктант 1:** Постав олівець на цю крапку і не відривай його від аркуша, поки не намалюєш той візерунок, який я тобі продиктую. Увага! Почали: **одна клітинка вгору, одна – вправо, одна клітинка вниз, одна – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз** (мал. А).

**А**



**Диктант 2:** Постав олівець на другу крапку, починай креслити: **одна клітинка вгору, дві клітинки – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз, дві – вправо, одна – вниз, одна – вправо, одна – вгору, дві – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз, дві – вправо, одна – вниз,** одна – вправо (мал. Б).

**Б**



**Диктант 3:** Постав олівець на третю крапку і кресли: **одна клітинка – вниз, одна – вправо, одна – вниз, дві клітинки – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вгору, три клітинки – вправо, одна – вниз, одна – вправо, одна – вниз, дві – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вгору, три – вправо і так далі** (мал. В).

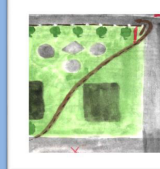
**В**



## Корекція розвитку імпресивного мовлення за допомогою ігрових завдань для формування вміння структурувати *тривимірний простір*

Логопед каже дітям: В кімнаті знаходиться прихований скарб – набір іграшок. Знайти його можна, йдучи по шляху, вказаному на плані – треба стати біля столу, пройти прямо 3 кроки, потім повернути до вікна і пройти 2 кроки, підняти руку вгору і у цьому місці шукати сундучок з іграшками.

Прихований скарб (набір а іграшок) і план пошуку.



Звертаючись до дитини, логопед говорить: Перед тобою незакінчена картина. Треба її домалювати. Слухай уважно. *Намалюй: хлопчика – на містку, сонце – над містком, кораблик – під містком. А тепер намалюй квіти – зліва від мосту, дерева – справа від мосту, цуценя – перед мостом* (можуть бути макети цих предметів).



Педагог пропонує дитині розглянути малюнок і просить описати його, відповідаючи на питання: Розкажи, що роблять діти, які зображені на малюнку *справа? Зліва? Найдалі? Найближче? Що знаходиться посередині? Біля дерева справа? Біля Сніговика зліва?* І так далі.



## II. КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМПЛЕКСУ СЮЖЕТНО-ДИДАКАТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «ЧАС»

Категорія Час, як і категорія Простір, на відміну від простого поняття час, зорієнтована не стільки на властивості, скільки на закономірності розвитку буття. Як організуючий принцип мовленнєво-мисленнєвих процесів, категорія Час відтворює буття в загальному і найбільш концентрованому вигляді. Категорія Час є також результатом практичного ставлення людини до світу, інструментом його пізнання та пояснення.

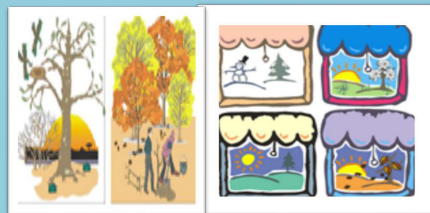
Структурні одиниці категорії Час:

- ✓ стріла часу,
- ✓ напрям часу,
- ✓ модель Світу

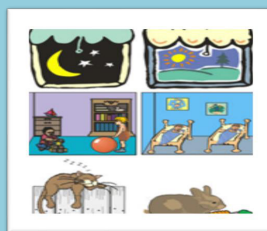
Запропонований комплекс завдань спрямований на формування у дитини поняття про час як одну з двох (простір-час) основних форм існування матерії. Застосування відповідного комплексу завдань в логопедичній роботі сприятиме розвитку в дитини вміння структурувати події у світі відповідно різним системам відліку часу – рік, місяць, доба тощо та позначати їх відповідними мовленнєвими одиницями. Водночас допомагатиме поступовому формуванню уявлень дитини про динамічну модель світу і розвиватиме вміння структурувати світ за виміром часу.

КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ  
НА ОСНОВІ КОМПЛЕКСУ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «ЧАС»

Логопед демонструє дитині картки із зображенням чотирьох пір року. Звертаючись до дитини, говорить: На цих малюнках зображені різні пори року. Які пори року ти знаєш? (Зима, весна, літо, осінь). А яка пора року зображена на цьому малюнку (показує дитині малюнок зими)? (Зима). А як ти визначив (-ла), що це саме зима? (Тому, що на малюнку зображений сніг, снігова баба, дерева без листя. Це буває зимою). Поглянь на ці малюнки і скажи, в яку **пору року** відбувається те, що намалював художник? Поклади їх до карток із зображенням такої ж пори року.



Логопед пропонує дитині картки із зображенням **різної пори доби** (день і ніч) і, звертаючись до дитини, запитує: Яка пора доби зображена на цих малюнках? (День і ніч). А тепер поглянь на малюнки і скажи, в яку пору доби це буває? Біля якої пори доби, зображеної на малюнку, потрібно покласти цей малюнок? (Біля ночі, бо на цьому малюнку діти сплять). Розклади інші малюнки, які потрібно покласти до малюнку із зображенням ночі, а які – до малюнку з зображенням дня?



Ігрові завдання для формування елементарних уявлень про «стрілу часу» як

Логопед говорить дитині про те, що час плине невинно. В природі все змінюється в часі: з маленького насіння поступово виростає велике дерево, яке потім старіє і усихає. Час не може повернутися назад – велике дерево не може стати знову маленьким деревцем.

Далі логопед пояснює: «Час плине від того, що було вчора до сьогоднішнього дня, від сьогоднішнього дня до завтрашнього. Час летить у майбутнє. Такий політ часу в природі називають «стрілою часу». Під час такого польоту часу з різними предметами відбуваються зміни. Ми можемо спостерігати ці зміни на малюнках, на яких зображені: рослина (дерево), тварина і людина. На цих малюнках зображено, як росте дерево, росте комаха і людина. Розглянь уважно малюнки. Розкажи, що відбувається з рослиною, комахою і людиною?»

Підсумовуючи, логопед нагадує, що саме час визначає послідовність змін, які відбуваються з людьми і речами.

Зерно – паросток – квітка – плід



Яйця – личинка – лялечка – метелик



Новонароджений (маля) – дитина – підліток – юнак – доросла людина – стара людина





Ігрові завдання для формування вміння структурувати події **за різним часовим напрямом** : «вчора – сьогодні – завтра» (у минулому – зараз – в майбутньому). Логопед розповідає про певні події. Дитині потрібно структурувати ці події за «стрілою часу» (від минулого до майбутнього).

Педагог просить дитину розповісти:  
Яка погода була вчора? (Вчора на вулиці було холодно чи тепло; йшов дощ чи було ясно?)  
Яка погода сьогодні? (Тепло чи холодно?)

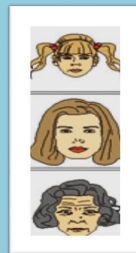
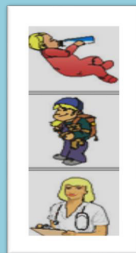
Тато каже сину: «Зараз ми підемо в зоопарк, а наступного дня поїдемо в гості. Скажи, коли тато з сином підуть в зоопарк – вчора, завтра чи сьогодні? А коли вони поїдуть в гості?»

Логопед пропонує дитині розповісти:  
Що ти їла за обідм учора?  
Що було на обід сьогодні?  
Що б ти хотіла з'їсти на обід завтра?

Сьогодні дівчинка йде на день народження до своєї подруги. Минулого дня вона розмовляла по телефону з бабусею. А наступного дня піде в цирк. Подумай і скажи: Де дівчинка була вчора? Куди вона піде сьогодні? Куди піде завтра?

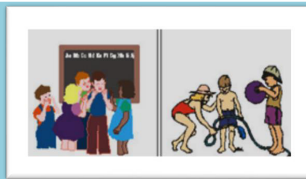
Логопед пропонує розповісти (з опорою на малюнки) про минуле, сучасне і майбутнє дівчинки. «На цьому малюнку зображена Катруся. Їй шість років. Розглянь малюнки, подумай і скажи: Де Катруся намальована в минулому (коли була маленькою)? Що вона робила в минулому? Що вона робить зараз? Ким вона хоче стати в майбутньому?».

Розглянь ці фотографії і скажи, на якій з них бабуся зображена: у далекому минулому? у недалекому минулому? тепер?



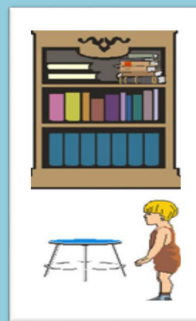
Ігрові завдання для формування **розуміння події, що розгортається в прямій послідовності в часі** і позначати мовленнєвими одиницями: «спочатку – потім – далі – накінець». Логопед розповідає дитині про подію і пропонує визначити, як розгорнеться ця подія у часі.

Ми підемо гуляти на вулицю після того, як зробимо завдання. Що ми зробимо **спочатку** – погуляємо чи зробимо завдання?








Дівчинка просить маму: Почитай мені казку. Мама їй відповіла: Добре. Але перед цим ти доїси обід і ми сходимо у крамницю. Що мама запропонувала зробити дівчинці – **спочатку, потім і на кінець?**

Поглянь на малюнок. Хлопчик хоче дістати книгу з полиці. Але вона на аж на верхній полиці. Хлопець не може дотягнутися до неї. Що потрібно йому зробити спочатку, щоб дістати книгу?





<p>Логопед зачитує дитині казку «Ріпка». Потім пропонує, використовуючи малюнки, розповісти про події казки у певній послідовності. Далі (за цими малюнками) – розказати і показати, які події відбувалися: <b>спочатку; потім; далі; у кінці.</b></p>	<p>Посадив дідусь Ріпку. Виросла ріпка велика-превелика. Став дідусь ріпку з землі тягти. Тягне-потягне – витягти не може.</p>	
	<p>Покликав дідусь на допомогу бабусю. Бабуся за дідуся, дідусь за ріпку: тягнуть-потягнуть – витягти не можуть. Покликала бабуся внучку. Внучка за бабусю, бабуся за дідуся, дідусь за ріпку: тягнуть-потягнуть – витягти не можуть. Покликала внучка Жучку.</p>	
	<p>Жучка за внучку, внучка за бабусю, бабуся за дідуся, дідусь за ріпку: тягнуть-потягнуть – витягти не можуть. Покликала Жучка кішку.</p>	
	<p>Кішка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабусю, бабуся за дідуся, дідусь за ріпку: тягнуть-потягнуть – витягти не можуть.</p>	
	<p>Покликала кішка мишку. Мишка за кішку, кішка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабусю, бабуся за дідуся, дідусь за ріпку: тягнуть-потягнуть – та й витягли ріпку! Покликала кішка мишку.</p>	

### Ігрові завдання для формування у дитини часових уявлень як підґрунтя корекції розвитку лексики, граматики і зв'язного мовлення

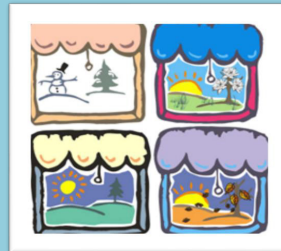
Ігрова методика для формування у дитини часових понять, тобто вміння описувати **часово-просторову структуру світу**. Розвиток мовленнєвих конструкцій (часових категорій), що виражають послідовність розгортання подій у часі: **до-після (раніше-пізніше); спочатку-потім-далі-на кінець; вчора-сьогодні-завтра**.

Логопед просить дитину розповісти про певну подію в часі. Наприклад: Розкажи, чим ви займалися в дитсадку: перед сном? після сну? Що потрібно зробити до того, як сісти за стіл їсти? після того, як поїв? Далі логопед пропонує дитині зорієнтуватись в послідовності часових проміжків впродовж доби:

**Що зараз – ранок, день чи вечір? Коли на вулиці темно – до чи після ранку? Коли на вулиці світає – вранці чи ввечері? Що настає після ночі – вечір, ранок чи день? Що передує вечору – ніч, ранок чи день? Що настає після ранку і перед тим, як настає ніч? Що настає перед ранком і після дня?**

Логопед викладає картки із зображенням різних пір року. Далі він вибирає малюнок із зображенням певної пори року і пропонує дитині знайти і покласти по порядку картки із зображенням **тих пір року, які настають раніше і пізніше вибраної:**

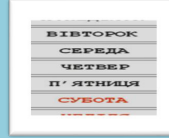
- Подумай і скажи (покажи малюнок), яка пора року настає після зими? Покажи, який малюнок треба покласти після того малюнку, на якому зображена зима. А яка пора року була до зими? Покажи, на якому малюнку вона зображена. Яка пора року настає раніше літа? Пізніше літа?



Продовження  
(раніше-пізніше)

Логопед пропонує дитині назвати з опорою і без на дидакт. метеріал), який день тижня настає:

- Перед понеділком?
- Після понеділка?
- Перед суботою?
- Після середи тощо



Педагог просить дитину назвати, який місяць настає:

- Раніше квітня?
- Пізніше квітня?
- Раніше грудня?
- Пізніше липня?
- Раніше листопада?
- Пізніше січня тощо.



Логопед показує малюнки із зображенням людей різного віку і пропонує дитині: Поглянь на малюнки. Тут зображені хлопчик-малеча, його сестра-школярка, мама та бабуся. Подумай і скажи:

- Хто народився раніше – дочка чи мама?
- Хто народився пізніше – хлопчик чи його сестра?
- Хто народився раніше мами – бабуся чи хлопчик?
- Хто народився пізніше сестри – мама,



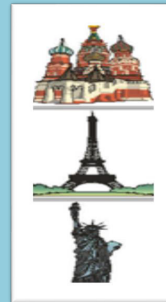
Продовження  
(раніше-пізніше)

Василь у Києві, в столиці України, познайомився з мандрівником. Мандрівник розповів, що хоче (планує) незабаром поїхати в іншу країну, у Францію. А раніше він подорожував ще в іншій країні – в Америці. Подумай і скажи:

*Яку країну відвідав мандрівник в минулому?*

*В якій країні він перебуває зараз?*

*Яку країну відвідає в майбутньому?*

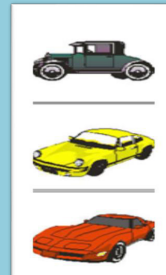
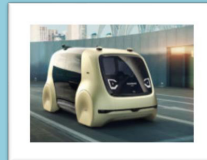


Логопед демонструє дитині три моделі автомобіля (антикварну, сучасну і прообраз його майбутнього) і каже: На цих малюнках зображено три (моделі) автомобіля. Подумай і скажи, *на якій машині люди:*

*Їздили в минулому?*

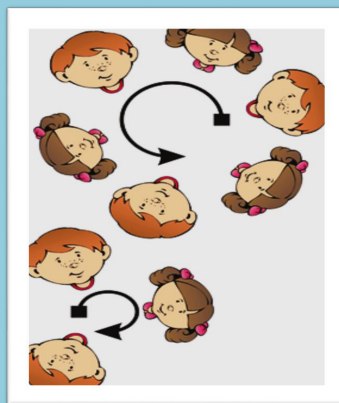
*Їздять тепер?*

*Будуть їздити в майбутньому?*



Комплексе ігрових завдань для подальшого формування динамічної моделі Світу і відповідної лексики для позначення її структурних складових (*рік, пора року, місяць, тиждень, доба, година; механічний годинник, природний годинник* тощо)

З метою формування у дітей моделі «механічного годинника» (його будова та принцип роботи попередньо відпрацьовуються) педагог пропонує дітям взятись за руки і утворити два кола. У більшому колі - 6 дітей, у меншому - 3 дітей. Ці два кола утворюють вісімку. Для цього дві дитини з різних кіл стають спинами один до одного. Далі логопед каже: «Уявіть, що ці два кола – не просто кола, а велика і маленька шестірни в механічному годиннику. Вони рухають дві стрілки на годиннику. Зараз ці колеса за мою команду почнуть повертатись в різні боки. При кожному оберті таких коліс ви повинні торкатись один одного спинами. Полічіть, скільки кіл зробить маленьке колесо, поки велике колесо зробить одне коло? (Два оберти. Доки одна стрілка на годиннику зробить один оберт, інша встигне зробити два оберти).



Продовження

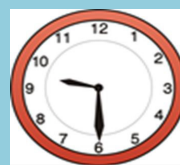
Комплексе ігрових завдань для подальшого формування динамічної моделі (картини) Світу. Формування поняття «природний годинник». Подальше відпрацювання розуміння і вживання відповідної лексики

Педагог, звертаючись до дитини, говорить: Всі події у світі протікають в часі. Це означає, що події починаються і закінчуються. Так, спочатку настає ранок, потім день, потім ніч. Закінчується ніч і починається ранок, а за ранком йде день. Так само відбувається і з порами року: весна-літо-осінь-зима. Закінчується зима і потім знову настає весна, весну змінює літо. А далі знову приходиться осінь і зима. **Це такі «природні» годинники.** Вони регулюють життя всіх живих істот. Розглянь на картці такий «годинник». Він цікавий. На ньому намальовані три кола (логопед обводить кола указкою). Велике коло визначає хід року. Менше коло рухає стрілку «пори року» і найменше – «місяць року». Поки коло «рік» здійснить один оберт, коло «пори року» зробить чотири оберти. Скільки за цей час зробить обертів коло «місяць року»?

Картки із зображенням механічних годинників з рядом шестірень різного діаметру, що обертаються з різною швидкістю і ведуть відлік різним одиницям часу:

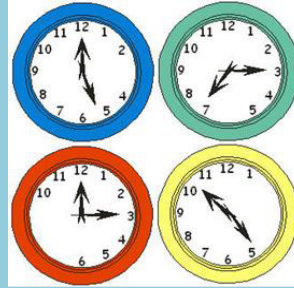
Годинник «рік» (1 рік = 4 пори року = 12 місяців; 1 пора року = 3 місяці).

Годинник «Доба»



Логопед показує дитині зображення годинника, на якому випали цифри, що показують час і каже: На цьому годиннику не має цифр, які позначають час. Давай поладимо його. Допоможи мені. Знайди серед цих карток малюнок тих цифр, які відсутні на годиннику.

- Подумай, яка година настає після другої і перед четвертою? Назви (покажи) цю цифру.
- Яка година настає перед сьомою і після п'ятою? Назви цю цифру.
- Яка година настає пізніше першої, але раніше п'ятою? Знайди цю цифру.
- Яка година настає раніше восьмою, але після шостою? Назви (покажи) цю цифру тощо.



Логопед демонструє картку, на якій надруковане слово, і просить дитину (за картокою) відповісти:

- Яка буква в слові МАК йде (звучить) після букви М і перед буквою К?
- Яка буква в слові КІТ стоїть перед буквою Т і після К?
- Яка буква в слові РИБА стоїть після букви Р і перед Б?
- Яка буква в слові РИБА стоїть перед буквою А і після Р? тощо.



### III. Корекція розвитку лексико-семантичної системи мовлення і зв'язного мовлення на основі формування *категорії «якість»*

(якість речей)

**Якість** – філософська категорія, з термінології гуманітарних наук. В Арістотелівській логіці якість – одна з 10 категорій, на які філософ поділив усі речі реальності. Як одна з таких категорій, якість це – побічна, додаткова обставина, за допомогою якої предмет є певного типу чи виду. Побічна обставина вказує, якою є річ (її змістовні якості та форми) і як ця річ діє (її здатності та навички). Тобто, додаткова якісна обставина є зовнішньою оцінювальною формою. **Відповідає на запитання: якого гатунку ця річ?** Наприклад, зелена, солодка, щаслива, хороbra, швидка, працьовита тощо.

Форм буття – багато. Серед них визначають основні форми:

- буття природи як цілого;
- буття речей, процесів, станів природи;
- буття речей та процесів, вироблених людиною.

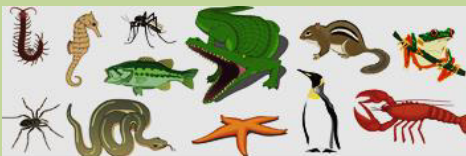
ЦЕ: *колір, розмір, вага, швидкість, температура, агрегатні стани, поверхня, форма.*

## Ігрові засоби формування *категорії «якість»* як основи корекції мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини з тпм

Комплексе відповідних ігрових завдань спрямовується на формування у дитини категорії якості як найбільш простого відтворення сталості предмета чи явища, що розмежовує та утворює нескінчену різноманітність світу.

Формуючи в дитини уявлення про різні якості предметів і відповідний словник, логопед сприяє розумінню нею явищ світу. Розповідає про те, що в природі є *схожі предмети, однак не існує двох цілком однакових предметів*. Так, листя на одному дереві схожі, але не можна знайти двох зовсім однакових листків. І навіть дітки-близнюки, хоча і дуже схожі, але відрізняються один від одного.

Логопед спрямовує увагу дитини на те, що предмети відрізняються один від одного завдяки різним якостям. Унікальність кожного природного об'єкта утворює різноманітність світу. З метою пояснити дитині цю обставину логопед говорить: «У світі існує дуже-дуже багато різних тварин (живих організмів). Їх не менше 5 млн. Це дуже багато. Ми, люди, відрізняємось від них тим, що вміємо говорити і намагасмося більше дізнатися про інші тварини. Подивись на малюнок. Тут зображені різні рослини, тварини і гриби. Усі вони різні за формою, забарвленням, розміром. Скажи, чим відрізняються дуб і ялина, латаття і троянда і т.д.»



### Корекція розвитку активного

Звертаючись до дитини, логопед говорить: «Розглянь малюнок. На ньому зображені: мавпа, кажан, дельфін, кінь. Це все – звірі. У кожного з них є кінцівки. Але чи однакової форми кінцівки цих тварин? Уважно розглянь малюнки і скажи.

У мавпи чотири кінцівки з п'ятьма пальцями. У кажана передні кінцівки змінилися у крила. У дельфіна передні кінцівки перетворилися на плавці. У коня – пальці на кінцівках зменшилися до одного і перетворилися на копита.

Як ти думаєш, чому кінцівки цих тварин перетворилися з часом у різну форму? Навіщо їм це знадобилось? (Щоб пристосуватися до середовища, в якому вони живуть).

Подумай і скажи, яка з цих тварин краще повзає по деревах? Плаває? Літає? Бігає? Чому?»

словника на основі дидактичної гри для формування поняття «форма»



Корекція розвитку лексики, діалогічного і монологічного виду мовлення . Логопед демонструє дитині предмети (чи їх зображення), які якісно відрізняються за **формою**, і пропонує дитині, розглянувши їх, відповісти на запитання.

Розглянь малюнки. Тут зображені листя дерев: клена, горобини і ялинки. Чи однакової форми у них листя? Подумай і скажи, чим відрізняються листя цих дерев?



На цьому малюнку зображені: стручок гороху, помідор, абрикос, початок кукурудзи. Всі ці рослини мають плоди, в середині яких сховано насіння. Чи однакової форми насіння цих рослин? Як ти думаєш? Скажи, чим воно відрізняється у цих рослин?



Розглянь малюнки. Тут зображені голови птахів: пелікана, орла, горобця, лелеки. Це все птахи, усі вони мають дзьоб. Але чи однакової форми дзьоби у цих пташок? Скажи, чим вони відрізняються?



*Примітка:* На всі запитання дитина відповідає самостійно або за дозованою допомогою логопеда.

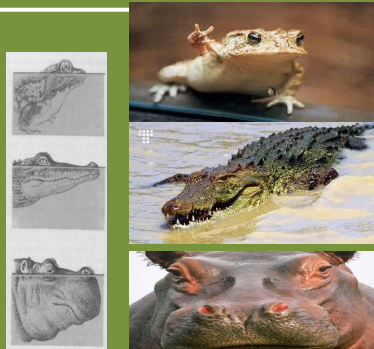
Ігрові прийоми формування в дитини вміння розуміти **взаємозв'язок між формою предметів та їхньою функцією** (призначенням) і позначати його відповідними мовленнєвими засобами

Розглянь зображені на малюнку предмети. Це все - посуд. Чи однакова у цих предметів форма? Який предмет і навіщо служить? Як ти думаєш, чи зручно пити з каструлі? А варити кашу в чашці? А їсти борщ виделкою? То як ти думаєш, **чому різні предмети посуду мають різну форму?**



Жаба, крокодил, бегемот - різні тварини. Але що є спільним у жаби, крокодила і бегемота? Так, всі вони живуть у воді, а дихають повітрям. Розглянь малюнок. Тут зображені голови цих тварин. Подумай і скажи, **чим схожі їхні голови?**

(У всіх очі і ніздрі розташовані таким чином, що можуть знаходитися над поверхнею води, в той час як решта тіла залишається у воді).





Корекція розвитку лексичної сторони мовлення і його діалогічного виду на основі дидактичної гри для формування **поняття** *кольор*

Розглянь малюнки. Тут зображені: горобець, синиця, папуга. Це все птахи. **Однакові вони чи ні?** Чи однакове в них забарвлення? Подивись і скажи, в якій пташці більш (менш) яскраве забарвлення пір'я?



Розглянь малюнки комах. Вони мають різну форму і колір. Паличник виглядає точнісінько як гілочка. Богомол схожий на частину рослини. Як ти думаєш, **навіщо цим комахам потрібно бути схожими за формою і кольором з гілочками і листям рослин**, на яких вони живуть?



Відповідь: Це дозволяє їм сховатись від хижаків.

Розглянь малюнок. На ньому зображено двох метеликів, які дуже схожі за забарвленням. Перший метелик містить отруйні речовини, які викликають дуже неприємні відчуття у птаха, який з'їсть його. Скуштувавши такого метелика, птахи уникають його їсти. Другий вид метеликів їстівний. Однак з часом він набув таких саме кольорів, як і перший метелик. Як ти думаєш, **чому?**



Відповідь: «Гидкий на смак» метелик відлякує птахів. Така схожість дозволяє «їстівному» метелику захиститись від птахів і жити.

Ігрові засоби формування **поняття** «розмір» Визначте, засобом корекції якої сторони мовлення може бути ця методика?

Розглянь малюнки. На них зображені: **горбок, пагорб, гора**. Чи однакові вони за розміром? Скажи, як вони відрізняються між собою за розміром? Чи є у нашій місцевості гори? Пагорби?



На малюнках зображені птахи. **Це різні чаплі**. Мешкають вони в Америці. Скажи, чи однакового вони розміру?

Всі чаплі їдять в основному рибу, однак ловлять її по-різному. Зелена кваква просто очікує рибу, сидячи на коренях дерев, що стирчать з води. Луїзанська чапля скаламучує воду і сполохує рибок, що сховались. Снігова чапля в пошуках здобичі повільно пересувається з місця на місце. Червона чапля «найхитріша» – вона збовтує воду, щоб сполошити рибок, потім широко розгортає крила. Обдурені рибки приймають тінь від крил за надійну схованку, плывуть туди і попадають прямо в дзьоб чаплі. Велика голуба чапля полює в глибоких місцях, які недоступні для її більш мілких і коротконогих родичів. Скажи, **ці чаплі можуть ловити рибу у різних місцях чи ні? Чому?**



Зелена кваква

Луїзанська чапля



Снігова

Червона

Велика блакитна



**Ігровий спосіб формування поняття «вага».** Визначте, засобом корекції якої сторони мовлення є ця методика?

Розглянь малюнок. На ньому зображені: кульбаба, кокос і гарбуз. Це все – плоди різних рослин. Чим вони відрізняються? (формою, кольором, розміром). **Насіння кульбаби** мають пухнаті волосинки, завдяки яким насіння добре розвіюються вітром. Ці насіння схожі на парашутики. **Кокоси пальм** добре пристосовані до морських подорожей. Міцна щільна шкірка кокосових горіхів не пропускає воду. Тому вони виживають в соленій воді – не тонуть і не гниють. **Кавун** – великий плід з пружною соковитою м'якоттю. Насіння знаходиться в середині плода і може вивільнитися звідти, коли плід розтріскується або його розріжуть. **Чи однакова вага у плодів і насіння? Як ти думаєш, чи зможе вітер перенести насіння гарбуза чи кокосу так само, як і «парашутики кульбаби»? Чому? А чи зможе море перенести на інше місце гарбуз так само як і кокос? Чому?**



**Ігрова методика формування поняття «швидкість».** Визначте, засобом корекції якої сторони мовлення може бути ця методика?

Скажи, в якій спосіб можуть пересуватися різні тварини? (літати, бігати, плавати тощо). На цьому малюнку зображені миша і лисиця. Обом вони можуть бігати. Подумай і скажи, хто з них швидше бігає і чому? (Лисиця бігає швидше; вона більша за розміром).



На цьому малюнку зображені летюча миша і птах. Обом вони можуть літати, але чи з однією швидкістю? Як ти думаєш, хто з них літає швидше? Чому? (Птах літає швидше, тому, що його тіло краще пристосоване для польоту).



На цьому малюнку зображені: колибри, голуб і пелікан. За 1 секунду колибри здатна зробити 50-70 помахів крилами, голуб – 5-8, пелікан – 1 помах. Подумай і скажи, чому ці птахи махають крилами з різною частотою? (Тому що птахи різного розміру. Чим більший птах, тим менше він робить помахів крилами)



**Ігрова методика для формування у дітей поняття «поверхня»**  
 Визначте, засобом корекції якої сторони мовлення може бути ці ігри?

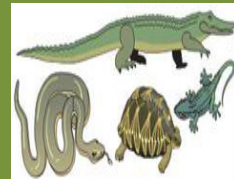
Розглянь малюнок. Тут зображені: вишня, яблуко, агрус, ківі, огірок, каштан, ананас. Все це – плоди рослин. **Чи однакова в них поверхня? Яка саме?** (У вишні і яблука – гладенька шкірочка. Ягоди агрусу можуть бути гладенькими чи опушеними /з волосками/. У ківі шорстка поверхня. У огірка на поверхні є пухирчики. Каштан – колючий. Ананас – має шершаву поверхню).



На малюнку зображені птахи і звірі. Всі вони різні за формою тіла, розміром, кольором. Тіло птахів вкрито пір'ям. Воно утримує тепло і збільшує поверхню, що необхідна для польоту. Тіло звірів вкрито шерстю, яка зберігає тепло. Подумай і скажи, **чи живуть птахи і звірі на півдні, де жарко? А чи можуть вони жити на півночі, де холодно? Чому?** (Так, у них є пір'я і шерсть, які зберігають тепло).



На малюнку зображені змія, ящірка, черепаха і крокодил. Їх тіло добре пристосоване до життя на суші. Воно вкрито лусками, які щільно прилягають один до одного і відштовхують воду. **Як ти думаєш, чи можуть вони жити на півночі, де завжди холодно?**



(Більшість з них живе в районах з теплим кліматом. Коли їм стає дуже спекотно, вони ховаються в тінь, заходять у воду або зариваються у землю).

❖ **ІГРОВА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ТВЕРДІСТЬ».** Визначте, засобом корекції якої сторони мовлення може бути ця методика?

На малюнку зображені: чорна смородина, слива, яблуко, груша, морква, картопля, волоський горіх, кокос. Це все плоди. Подумай і скажи, **чи всі ці плоди легко надкусити? Які складніше розкусити? Які легше надкусити? Чому?**



**Відповідь:** Легше надкусити смородину і сливу. Тому що це найбільш соковиті та м'які плоди. Яблуко і груша – соковиті, але не такі м'які. Морква і картопля – соковиті, але тверді. А у горіха і кокоса – дуже тверда шкаралупа, яку слід розколювати.

Розглянь малюнок. Уяви, що ти опинишся в одному з казкових королівств. Тобі потрібно перебраться з одного місця в інше, яке розділяє річка. Щоб перейти через річку, можна скористатися одним з чотирьох «мостів». **Перший міст зроблений з води /водяний/, другий – з піску /піщаний/, третій міст побудований з каменя /кам'яний/, а четвертий – зі скла /скляний/.** Подумай і скажи, який міст ти обереш і чому? По якому мосту людині пройти найлегше? Безпечніше? Чому?



**Відповідь:** Вода – не тверда і не може втримати вагу людини. Тому людина провалиться у воду. Пісок – сипучий, ноги в піску тнуть і тому по піщаній доріжці йти важко. Скло – дуже тендітне і може розколотися під ногами. Найлегше всього людині пройти по кам'яному мосту. Камінь не розійдеться під ногами людини як вода, не буде розсипатися як пісок, і не розколеться як скло.

Корекція розвитку лексичної сторони мовлення і зв'язного мовлення на основі формування поняття «температура»

Розглянь малюнок. На ньому зображені: кролик, жаба, змія, крокодил, ведмідь, кішка, собака, ящірка. Це все тварини. Подумай і скажи:

**Чи однакову вони мають форму (розмір, забарвлення, вагу)?**

**Чи однакову вони мають температуру тіла?**

**Чи ти знаєш, які з цих тварин на дотик теплі, а які холодніші?**

**Як ти думаєш?**



Корекція розвитку зв'язного мовлення на основі дидактичної гри для формування поняття про різні агрегатні стани речовини (газоподібний, рідкий, твердий)

Розглянь малюнки. На них зображені **дощ, сніг і туман**. Це все вода. Але чи однакова вона? Подумай і скажи, чим вони (ці стани води) відрізняються між собою? (Дощ – це рідка вода. Сніг – тверда вода. Туман – це газоподібна вода.)



**IV. Категорія «кількість». Кількісна визначеність предметів: рівні-нерівні (схожі-несхожі) за множиною, довжиною, масою, об'ємом, площею (за Ж. Піаже)**

**Кількість** – це філософська категорія, що виражає зовнішню визначеність об'єкта: його величину, число, об'єм, ступінь розвитку його властивостей тощо. Категорія кількості – це міра прояву (розвитку) властивостей. Комплекс завдань спрямований на формування у дітей поняття про кількісну визначеність предметів (довжину, масу, об'єм, площу, множину), тобто формування вміння визначати предмети:

✓ **як схожі (рівні) або**

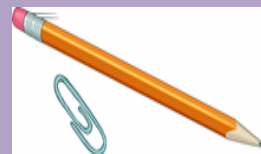
✓ **як не схожі (не рівні)** за мірою вираження їх властивостей. В методику увійшли дві серії завдань. Перша серія завдань спрямовується на формування в дитини поняття про збереження кількісної визначеності предметів (довжини, маси, об'єму, площі, множини), тобто **вміння визначати предмети як схожі (рівні)**. Друга серія ігрових завдань спрямована на формування у дитини поняття про відмінність предметів за їх кількісною визначеністю (розміром, масою, об'ємом, площею, множиною), тобто **вміння визначати предмети як відмінні (не рівні)** за мірою вираження їх властивостей («багато – мало», «більше-менше»).

**Корекція розвитку словникового запасу дитини на основі дидактичних ігор для формування кількісної визначеності предметів (схожі-несхожі, рівні-нерівні за об'ємом, довжиною, товщиною)**

Подивись на картинки (або натуральні предмети) і скажи, ці предмети схожі чи не схожі? Яка миска глибока, а яка мілка?



А ці предмети схожі? Який предмет довгий, а який – короткий?



Чи схожі ці предмети? У якої рослини стебло товсте, а в якої – тонке?



Корекція розвитку лексичної системи мовлення засобами дидактичної гри для формування категорії «кількість» (відмінність/схожість) за множиною (рівні-нерівні; схожі-несхожі)

### Схожість предметів за множиною

Логопед бере два набори (рівні за кількістю) однакових предметів, викладає їх у два рівні ряди на однаковій відстані один від одного і запитує у дитини: Чи однакова кількість яблук у кожному рядку?

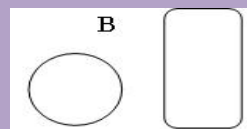
Потім в одному з рядів відстань між предметами звужується чи розширюється і педагог знову запитує: А зараз?



Корекція розвитку словника засобами дидактичної гри для формування поняття рівність/нерівність (схожість/відмінність) предметів за масою

### Схожість предметів за масою

З однакової кількості пластиліну педагог формує дві кулі однакового розміру (А) і ваги. Запитус: Чи однакова кількість пластиліну в обох кульках? Далі педагог трансформує одну кульку у млинчик (Б) і запитує: А тепер в кульці і млинчику кількість пластиліну однакова? Якщо відповідь правильна, педагог переходить до третього питання: А якщо млинчик перетворити у ковбаску (В)? Чи однакова кількість пластиліну буде у кульці і ковбасці? Якщо відповідь неправильна, педагог запитує: Чому ти так думаш? Або: Але ж млинчик і ковбаска зроблені з однакової кількості пластиліну? Нічого не змінилося?



Корекція розвитку словника засобами дидактичної гри для формування поняття *рівність/нерівність (схожість/відмінність) предметів за розміром і масою*

### **Відмінність**

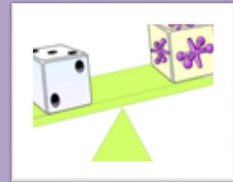
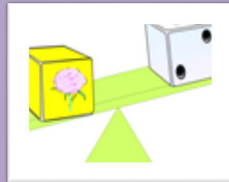
#### **предметів за розміром**

Логопед показує дитині три ляльки різного розміру і три плаття різного розміру і запитує: Для якої ляльки потрібно плаття **великого розміру**, а для якої – **малого розміру**? Поглянь на це плаття і скажи, яке з двох інших має **більший розмір**, а яке – **менший**?



#### **Відмінність предметів за масою**

Логопед демонструє дитині два кубики однакового розміру, але різної ваги. Потім ставить їх на ваги (або показує малюнок) і запитує: Який з цих двох кубиків важить багато, а який – мало? Потім педагог дістає ще один кубик і просить дитину визначити (шляхом зважування, або за малюнком): Який з трьох кубиків важить багато (важкий), а який – мало (легкий)?

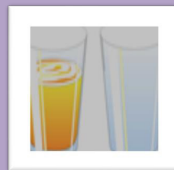


Корекція розвитку лексико-граматичної сторони мовлення засобами дидактичної гри для *формування поняття рівна/нерівна кількість (схожість/відмінність) предметів за об'ємом*

#### **Відмінність предметів за об'ємом**

А. Логопед показує дитині на дві склянки, одна з яких наповнена водою, а інша порожня і пропонує: Покажи **повну склянку і порожню**.

Б. Логопед наливає у три однакових за розміром прозорі пляшки різну кількість підфарбованої води і просить визначити дитину: В якій пляшці води багато, а в якій зовсім мало? Подивись на цю (другу) пляшку і покажи мені в якій пляшці (з інших двох) **рідини більше, ніж в цій, а в якій – менше**?



А



Б

В. Логопед заповнює водою три різних за розміром прозорих склянки і запитує: В якій склянці води багато, а в якій зовсім мало? Подивись на цю склянку і покажи, яка з інших двох має **більший об'єм, ніж ця, а яка – менший**?



В

**Корекція розвитку словника засобами дидактичної гри для формування поняття рівне/нерівне (схоже/відмінне) кількісне вираження предметів за довжиною**

**Схожість (рівність) предметів за довжиною.** Логопед викладає паралельно одна одній дві однакові лічильні палички (А) і задає дитині запитання: «Чи однакові (рівні) ці палички за довжиною?» Після фіксації дитиною схожості (подібності) за довжиною двох предметів проводиться зміна положення однієї з них (Б) і знову задається запитання: «Тепер ці палички однакові за довжиною, чи одна коротша за іншу? Чому ти так думаєш?» Якщо дитина виконує це завдання, педагог переходить до третього завдання (В). Результати вивчення заносяться до протоколу. Якщо відповідь не правильна, логопед запитує: «Чому ти так думаєш?» і повертає палички до паличок за довжиною у другому завданні і до третього завдання не переходять.

Аналогічні маніпуляції виконуються з мотузочкою (Г-Е). При цьому задаються такі запитання:

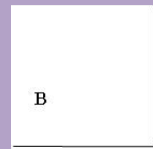
«Чи однакові ці мотузки (стежки)?» (Г),

«А тепер вони однакові?» (Д),

«А тут? Чому ти так думаєш?» (Е).

А 

Б 



Г 



**Корекція розвитку словника засобами дидактичної гри для формування поняття нерівна кількість (схожість/відмінність) предметів за площею**

Логопед пропонує два однакові паперові аркуші (А) і запитує дитину: Чи однакова кількість фарби піде на їхнє замальовування? Чи однакові ці два аркуші за площею?

Потім згортає один з аркушів по діагоналі (Б) і знову запитує: А тепер?

Якщо відповідь правильна, педагог знову змінює один з аркушів у нову фігуру (В) і запитує: А зараз? Чому ти так думаєш?

Результати відповідей логопед заносить у протокол обстеження у графу відповідей: Однакові чи різні?

А 

Б 

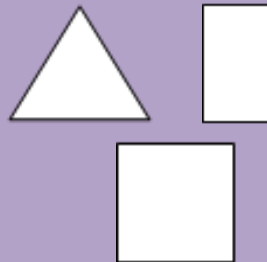
В 



**Корекція розвитку словника засобами дидактичної гри для формування поняття рівна/нерівна кількість (схожість/відмінність) предметів за площею (продовження) і множиною**

**Відмінність предметів за площею**

Логопед показує дитині три різні паперові аркуші і запитує: Однакова чи різна кількість фарби піде на їхнє замальовування? Для якого аркушу треба витратити багато фарби, а для якого мало? Як ти гадаєш, на зафарбування цього аркушу (квадрата, прямокутника) піде більше фарби, чи менше, ніж на цей (трикутник)? Однакові чи різні ці аркуші за площею? Який аркуш має велику площу, а який – малу? Який з аркушів більший (менший) за площею?

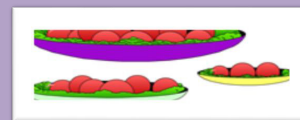


**Відмінність предметів за множиною**

Логопед показує дитині 3 олівці і 2 ножиці і запитує: Яких предметів більше, а яких менше?

Логопед ставить перед дитьми три миски різного розміру (велику, середню і малу) і запитує: *В яку миску увійде багато каші, а в яку – мало?*

*Скажи, в яку миску каші увійде більше, а в яку – менше, ніж у цю (середню).* Подумай і скажи, яка миска належить тату, яка - мамі, а з якої миски їсть син (донька)?



**Корекція розвитку лексико-граматичної системи мовлення засобами дидактичної гри для формування уявлень про зміну міри вираженості властивості предмета (за кількістю, кольором, розміром, висотою).** Серія завдань цієї методики спрямована на формування у дитини поняття про поступове збільшення (зменшення) кількісного вираження тієї чи іншої якості предмета. Логопед демонструє 4-5 знайомих дитині предмети і, пояснивши, як розкласти їх в порядку збільшення (зменшення) кількісного вираження тієї чи іншої якості предмета, пропонує:

Розклади (назви, покажи) предмети, які зображені на картках, від світлого до найсвітлішого.



Розклади (назви, покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку збільшення їх розміру: від великого до найбільшого.



Розклади (назви, покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку зменшення їх висоти: низький – нижчий – найнижчий.

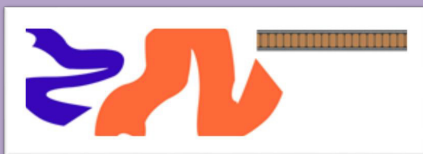


Корекція розвитку лексико-граматичної сторони мовлення засобами дидактичної гри для формування поняття про зміну міри вираженості (за довжину, товщину, твердість)

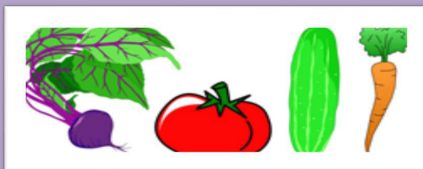
Розклади і назви (покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку збільшення їх висоти: **довгий** – **довший** – **найдовший**.



Розклади і назви (покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку зменшення їх ширини: **вузький** – **вужчий** – **найвужчий**.

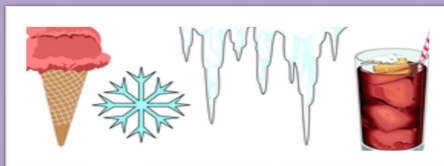


Розклади і назви (покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку зменшення їх твердості: **твердий** – **м'якіший** – **м'який**.



Корекція розвитку лексико-граматичної сторони мовлення засобами дидактичної гри для формування поняття про кількісну зміну міри вираженості (за теплом, вагою, смаком)

Розклади і назви (покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку зменшення їх тепла: **холодний** – **холодніший** – **крижаний**.



Розклади і назви (покажи) предмети, які зображені на картках, в порядку збільшення їх ваги: **важкий** – **важчий** – **найважчий**.



Розклади і назви (покажи) предмети, які зображені на картках, від кислого до солодкого.

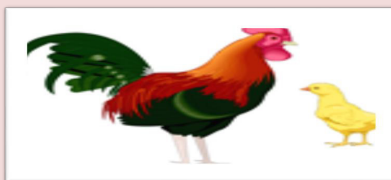


**Корекція розвитку мовлення дитини  
на основі формування *категорій смак, запах, звук окремо і в їхній  
єдності* засобами дидактичної і сюжетно-дидактичної гри**

- **«Категорія смак».** У фізіології смак – це відчуття, що виникає в ротовій порожнині під дією різних речовин на рецептори смаку. Орган смаку (*organum gustus*) – периферійна частина смакового аналізатора, представлена рецепторними епітеліальними клітинами язика. «Категорія смак» вживалася виключно з фізіологічної точки зору для позначення кислого або солодкого, гіркого чи солоного. Сучасна людина в різних країнах може розпізнавати такі смаки, як терпкий, пекучий, в'язучий, «пяятий смак» у мамі (смак риби і мяса, помідорів) тощо. Із середини 17 ст., в Іспанії терміном «смак» позначили здатність людського пізнання, орієнтовану на осягнення прекрасного та творів мистецтва.
- **«Категорія звук».** Звук – фізичне явище, яке є поширенням пружних хвиль в газоподібному, рідкому або твердому середовищі. Мовленнєвий звук – це звук, що утворюється артикуляційним апаратом людини з метою мовленнєвого спілкування. Як лінгвістичне, соціальне явище звуки визначають відмінності значення слів у кожній окремій мові. Мовленнєвий апарат людини при генерації мовлення використовує фізичні принципи отримання різних типів звуків: голосних, приголосних, пауз (відсутність звуку), довжини пауз, зміну параметрів артикуляції у процесі генерації (їхньої динаміки) відчуття певного звуку (дифтонги), інтонацію (відносну зміну основного тону).
- **«Категорія запах».** Запах – специфічне відчуття присутності в повітрі летючих пахучих речовин, які виявляють хімічні рецептори нюху, розташовані в носовій порожнині тварин і людей. Запах рослин і тварин виникає через вироблення, виділення та випаровування і перенесення повітрям молекул речовин, що мають здатність збуджувати нюхові нейрони і викликати відчуття запаху. Деякі запахи впливають на когнітивні здібності та фізичний стан людини. Так, запах перцевой м'яти та кориці допомагає досягти більш високих результатів у когнітивних тестах, зокрема тестів на увагу, пам'ять, швидкість сортування даних. Аромат м'яти позитивно впливає на результат виконання фізичних вправ – навантаження сприймається як легше і спортсмени показують вищий результат.

**Корекція розвитку лексико-граматичної системи мовлення з використанням  
слухової, нюхової, тактильної модальностей та категорії «поверхня»**

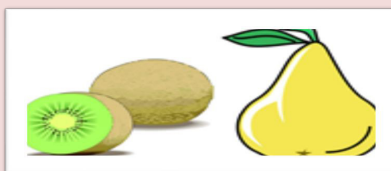
Звертаючись до дитини, логопед говорить: Подивись на малюнок. Тут зображені півень і курча. Подумай і скажи, у кого голос тихіший, а у кого голосніший? Чому? Отже, який голос у півня? А в курчати?



Педагог, звертаючись до дитини, пропонує: Понюхай і скажи, яка з цих двох смужок паперу пахне сильніше, а яка – слабше?

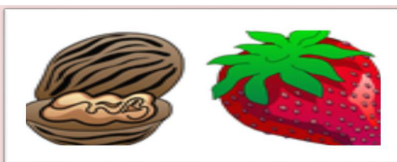


А який з цих двох фруктів має гладку поверхню, а який – жорстку? Отже, шкірка груші яка? А у ківі?

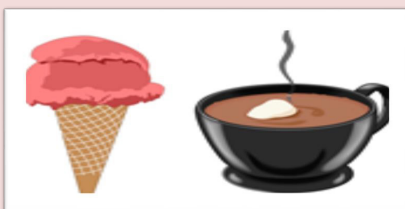


Корекція розвитку лексико-граматичної системи мовлення з використанням *категорії «поверхня»,» «температура», «смак»*

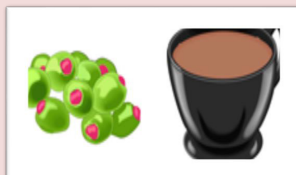
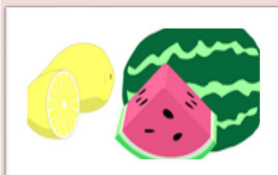
Логопед пропонує дитині роздивитися предметні малюнки і запитує: Який з цих двох предметів *твердий, а який – м'який?*



Який з двох предметів *теплый, а який – холодний?* Отже, морозиво яке? А кава?

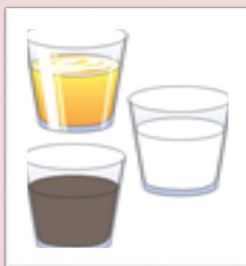


Який серед цих предметів (кава і оливки) *гіркий на смак, а який – солоний?* А який (агрис і какао) *солодкий, а який кислий на смак?* Тож агрис який?



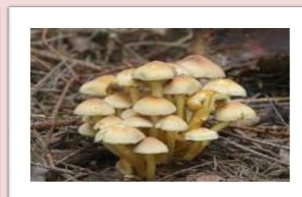
Корекція розвитку діалогічного мовлення на основі ігор для формування *категорії «смак»*

Логопед пропонує дитині: Розглянь малюнок. Тут зображені три склянки: з яблучним соком, чаєм та молоком. Це все напої. А чи однакові вони за смаком? Що тобі більше до вподоби? Чому?



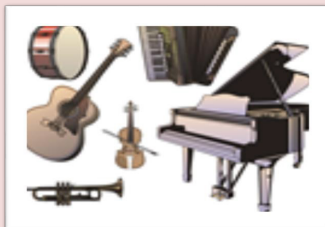
Подумай і скажи, чи всі гриби людина може їсти? Які гриби є отруйними?

Відповідь: такі гриби, скуштувавши які, людина може отруїтися. Це мушкетер, опеньок. Вони містять отруту і тому називаються отруйними).



Корекція розвитку лексичного запасу мовлення на основі ігор для формування *категорії «звук»*

Розглянь малюнки. Тут зображені: **акордеон, рояль, барабан, гітара, скрипка, труба**. Це все музичні інструменти. А чи однаково вони звучать? Чи ти знаєш, звуки якого інструмента присмні, мелодійні? А який інструмент звучить більш різко?



Подумай і скажи, чи всі звуки приємні для людини? Наприклад, вибух від петарди, Які відчуття можуть викликати ці звуки? Або коли грім над головою? Чи коли дуже голосно працює телевізор, чи лунає музика; коли вітер чи хуртовина завиває тощо?



Корекція лексичної системи мовлення на основі ігор для формування *категорії «запах»*

Звертаючись до дитини, логопед пропонує: Розглянь малюнки. Тут зображені троянда, бузок, лілея. Це все квіти. Вони відрізняються кольором, формою. А запах у них однаковий чи ні? Запах якої квітки тобі подобається більше? Менше?



Подумай і скажи, чи всі запахи, які тобі зустрічалися в житті, присмні? Як можна змінити запах, зробити його присмним? Що люди придумали для цього?

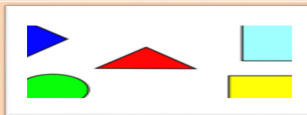


*Відповідь:* Різні парфуми. В кімнаті можна розприскати ароматизовану воду, запалити ароматизовані свічки тощо.

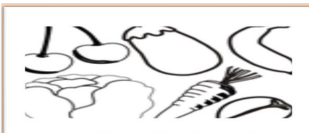


Корекція мовленнєво-мисленнєвого розвитку на основі формування еталонних уявлень про різний прояв якостей предметів *в їхній єдності* засобами дидактичної гри. Зміст ігор спрямований на формування в дитини уявлень про *колір, форму і смак предметів в їхній єдності*, тобто вміння описувати його якісні сторони, використовуючи закріплені у мовленні терміни для відповідного позначення.

Назви колір фігури, що знаходиться *у верхньому лівому куті аркуша, у нижньому правому куті аркуша, в центрі аркуша.*



Розфарбуй овочі і фрукти, зображені на малюнку. Скажи: капусту розфарбусь олівцем якого кольору? Вишню? Банан? Сливу? Моркву? Баклажан?



Розфарбуй предмети, які намальовано по одному, червоним кольором, по два – жовтим, по три – синім.

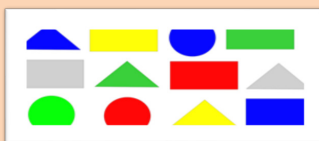


Розфарбуй маленькі парасольки так, щоб велика парасолька була між зеленою та чорною, а зелена – поруч із синьою.

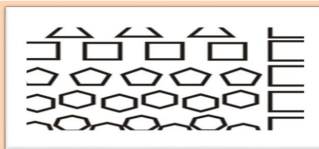


Корекція мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини на основі формування в неї еталонних уявлень про *різний прояв якостей предметів в їхній єдності* («форма» «колір», «кількість») засобами дидактичної гри

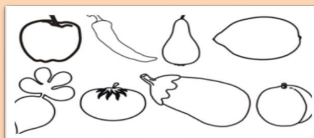
Звертаючись до дитини, логопед пропонує: Покажи зелене (червоне) коло. Покажи синій (жовтий, сірий тощо) прямокутник. Покажи всі трикутники.



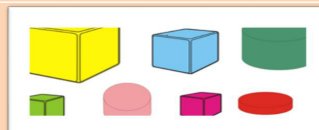
Полічи фігури в кожному рядку. Заниши справа в квадратик (назви) їх кількість.



Розфарбуй тільки ті фрукти та овочі, які схожі формою на кулю. То які фрукти схожі на кулю?



Домалюй зверху на кубиках трикутник, а на циліндрах – коло.

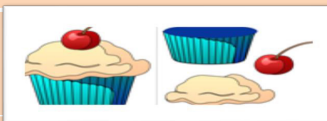




Корекція мовленнєво-мисленнєвого розвитку дитини на основі формування еталонних уявлень про різний прояв якостей предметів в їхній єдності засобами дидактичної гри (*категорії «висота», «форма», «колір»*)

Методика дозволяє сформувати в дитини уявлення (поняття), що характеризують **протилежну міру вираження** тієї чи іншої якості предмета. Логопед демонструє знайомі дитині предмети і переконується, чи ознайомлена дитина з поняттями, що виражають протилежну міру вираження якості предметів. Цього педагог досягає за допомогою серії питань.

Скажи, який синій предмет високий і має форму, а який – безформний?



Покажи (скажи), який червоний автомобіль великий за розміром, а який – маленький?



Який автобус високий, а який – нижчий за нього?



Який з двох телефонів пофарбований у темний колір, а який – у світлий? Чи вони однакової форми?



Звертаючись до дитини, логопед почергово запитує: **Як відрізнити ці два предмети? За якими ознаками можна відрізнити ці предмети:** два яблука? дві смужки паперу? дві стрічки? дві пляшки води? домашні (кімнатні) квіти?







**Тарасун Валентини Володимирівни**, доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Ключовою, наскрізною темою досліджень науковця є багаторічна розробка шляхів уніфікації початкового етапу корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку з особливостями в психічному і фізичному розвитку з урахуванням результатів психологічних, нейропсихологічних і нейробіологічних досліджень. Впровадила в корекційно-розвивальний процес психолого-педагогічні способи стимуляції діяльності ретикулярно-лімбічної формації підкірки головного мозку і методи розвитку сукцесивно-симультанних структур кори головного мозку дитини в діагностичних і корекційно-превентивних цілях.

Є автором більше 250 наукових праць, в тому числі: Аутологія: теорія і практика. Підручник. – К.: «Вадекс», 2018. – с.590.; Основи теорії і практики логодидактики. Підручник. К.: 2017.– 316 с.; Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики / мультимедійний супровід навчальних дисциплін: Навчально-методичний посібник. – К.: Книга-плюс, 2017. – 304 с.; Аутологія. – Монографія. К.:2014. – 580 с.; Психолого-педагогічна допомога дітям раннього віку з особливостями в розвитку: Монографія.– К.: 2012. – 398 с.; Логодидактика. Науково-методичний посібник. – К.: 2011.–402с.; Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування. Монографія.– К.: 2008. – 294 с.; Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. Монографія.– К.: 1998. – 255с.; Особливості навчання математики в молодшій школі. Навчальний посібник (у співав.). – К.-Подільський: – 2007. – 268 с.; Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. – К.: 2007. – 151с.; Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом (редагування): Науково-методичний посібник. У 2-х томах (у співав.). – К.: 2006. Т.1 – 273 с., Т.2 —К. 249 с.; Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток. Науково-методичний посібник (у співав.).– К: 2005. – 160 с.; Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник (у співав.).- К.: 2004, 98 с. Тести учебных способностей для 1 класса. Научно-методическое пособие. – М.: 1998. – 107с.