

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ФОНЕТИКО-
ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Спеціальна освіта»
Доля Марина Анатоліївна

Керівник доцентка Сокур І.В.
Рецензент к.пед.н., доцентка Сугейко Л.Г.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	7
1.1. Особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями....	7
1.2. Характеристика фонетико-фонематичних порушень мовлення.....	14
1.3. Організація роботи логопедичного пункту при дошкільному навчальному закладі.....	18
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	24
2.1. Мета і завдання експериментального вивчення мовленнєвого розвитку дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.....	23
2.2. Формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	26
2.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження.....	37
ВИСНОВКИ	39
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	43
ДОДАТКИ	47
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти херсонського державного університету	49

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У теперішній час вади звуковимови в комплексі з недорозвиненням фонематичних процесів вважаються надзвичайно розповсюдженими мовленнєвими порушеннями у дошкільників. Про це свідчать праці багатьох вчених, зокрема таких, як І. Дьоміна, Л. Єфіменкова, Н. Місаренко, М. Савченко, Л. Фомічова.

Твердження, що в нашій країні з року в рік спостерігається значне зростання кількості дітей з порушеним мовленнєвим розвитком, зокрема фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ), спонукає зайвий раз переглянути методи, форми виховання та навчання зазначеної категорії дітей (В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та інші).

Як стверджують Н. Варенцова та Л. Ткачова, тільки п'ята частина дітей п'ятирічного віку вдало виділяє окремі звуки в словах, а серед дітей шестирічного віку тільки 20 % здатні визначати звуковий склад слів без помилок.

Крім цього навіть несуттєві відхилення у мовленнєвому розвитку дошкільника викликають труднощі під час засвоєння навчальних програм, особливо предметів мовного циклу (Є. Дранкіна, І. Прищепова, В.Тарасун, М. Шевченко, А. Ястребова).

Проаналізовані результати досліджень Р. Левіної, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет присвячені проблемі порушення мовлення. Вони засвідчують, що саме ці діти відчувають значні складнощі, коли намагаються засвоїти програмний матеріал з української мови.

Питанням мовленнєвого та пізнавального розвитку старших дошкільників з порушенням мовлення займалися такі дослідники, як А.Бородич, Є.Дмитрієва, В.Калягін, О.Мастюкова, В.Обухівська та інші.

Д. Богоявленська, Д. Ельконін, А. Тамбовцева, Г. Тумакова та інші дослідити вплив елементарного усвідомлення фонетичних особливостей звуків слова на загальномовленнєвий розвиток і на засвоєння граматичної будови слова, словника, артикуляції та дикції.

Оскільки дошкільний період – найбільш відповідальний етап формування мовлення у життєвому циклі людини, то пошук інноваційних шляхів корекції мовлення у дошкільників з ФФНМ набуває особливо актуального значення в сучасних умовах. Кінцевим результатом логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з ФФНМ є підготовка до школи.

Отже, **актуальність** проблеми зумовила вибір теми кваліфікаційної роботи, а саме: «Логопедична робота з подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дипломну роботу виконано в межах теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі». Тему магістерського дослідження затверджено на підставі рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол № 4 від 26 жовтня 2020 року) наказом №1069-Д від 02 листопада 2020 року

Мета роботи: вивчення особливостей логопедичної роботи з подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

Для досягнення мети нашої роботи необхідно вирішити такі **завдання дослідження:**

- проаналізувати психолого-педагогічну літературу з теми;
- розглянути теоретичні аспекти вивчення розвитку дітей із ФФНМ;

- визначити мету і завдання експериментального вивчення мовленнєвого розвитку дітей із ФФНМ;
- дослідити формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку із ФФНМ;
- проаналізувати результати формувального етапу дослідження.

Об'єктом дослідження є корекційний процес з подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Предметом дослідження є особливості формування фонетичних уявлень дошкільників з ФФНМ.

Наукова новизна кваліфікаційної роботи полягає у багатоаспектному дослідженні логопедичної роботи з подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.

Методи дослідження. Під час написання цієї роботи нами було використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння, спостереження, педагогічний експеримент, якісний та кількісний аналіз його результатів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що ті дані, які отримані під час експериментального дослідження формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку із ФФНМ, можуть бути впровадженні в практику роботи дошкільних навчально-виховних закладів.

Апробація результатів дослідження. Експериментальною базою дослідження було обрано Малокаховський заклад дошкільної освіти «Дзвіночок» Каховської районної ради.

Публікації. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичній інтернет-конференції молодих науковців та студентів «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» та знайшли відображення у публікації «Підготовка дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням

мовлення до навчання у школі» у 7 випуску журналу «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи»

Структура кваліфікаційної роботи. Дана робота складається зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

1.1. Вплив мовленнєвих порушень на розвиток дітей дошкільного віку

«Мовленнєва функція є однією з найважливіших психічних функцій людини. Оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формуються та уточнюються уявлення дитини про навколишнє середовище, удосконалюються форми його відображення. Оволодіння дитиною мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності та участі в колективній праці» [4, с. 17].

Порушення мовлення тією чи іншою мірою (залежно від характеру цих порушень) впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні всього психічного життя. Вони роблять більш складним спілкування з оточуючими, сають на заваді під час правильного формування пізнавальних процесів, мають значний вплив на емоційно-вольову сферу. Мовленнєві порушення часто спричиняють низку вторинних відхилень, які створюють картину аномального розвитку дитини в цілому.

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку порушення комунікативної здібності проявляється у різній формі і у різному ступені. У цьому контексті такі діти вирізняються відсутністю мотивації до спілкування, невмінням орієнтуватися у ситуації зовсім або

вузькоситуативно за допомогою дорослих, розладами поведінки, труднощами під час спілкування, підвищеною емоційною стомлюваністю. Це потребує цілеспрямованості під час навчання засобів спілкування і уміння їх використовувати під час практики. Окрім цього, саме спілкування – це дієвий засіб закріплення нових мовленнєвих умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення.

Тяжкі мовленнєві порушення (такі як алалії, загальний недорозвиток мовлення, дизартрія, заїкання) можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього.

Дітям із важкими порушеннями мовлення, які нормально чують і мають збережений інтелект, властиве різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Вони мають неповноцінний мовленнєвий запас, у деяких випадках спілкування зовсім неможливе. Значна частина таких дітей можуть розуміти мовлення, звернене на них, але самотійно вони неспроможні спілкуватися з оточуючими вербально. Це призводить до складної позиції дітей у їхньому колективі: вони майже цілком позбавлені можливості брати участь у спільних іграх з однолітками, а також у контактах з дорослими. У таких випадках інімальним виявляється розвивальний вплив спілкування. Тож, незважаючи на достатні можливості розумового розвитку, діти зазнають вторинного відставання психіки, що іноді сприяє невірному висновку про їх неповносправність у інтелектуальному відношенні. Це враження часто посилюється проблемами під час оволодіння грамотою чи знаннями з маематики.

Внаслідок неповноцінності звукової, лексичної, та граматичної сторін мовлення, у більшості дітей із важкими порушеннями мовлення

спостерігається обмеженість мисленневих процесів, мовленневих підсумків, а також примітивні труднощі оволодіння читанням і письмом. Це, незважаючи навіть на первинну збереженість розумового розвитку, дуже ускладнює засвоєння шкільних знань (Т. Власова, Г. Волкова, Р.Левіна, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тарасун та інші). Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні напруги, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку багатьох негативних якостей характеру, зокрема таких, як сором'язливість, нерішучість, замкнутість, негативізм, почуття неповноцінності (Л. Волкова, Л. Гончарук, Л.Зайцева, І. Мамайчук, І. Мартиненко, С. Конопляста, А. Обухівська, О. Орлова, Т. Сак, В. Селіверстов, В. Шкловський та інші). Саме тому окреслене питання набуває особливого значення при вивченні дітей з мовленнєвими порушеннями та розробці адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості.

Загальна риса особистості дітей з порушеннями мовлення, на думку дослідників, полягає в тому, що мовленнєва вада створює особливе становище у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення. Відхилення у розвитку викликають, перш за все, порушення в комунікативній діяльності, мовленнєвому спілкуванні.

Відомо, що мовленнєве спілкування – це такого роду активність взаємодіючих людей, у ході якої вони за допомогою мовних засобів організують сумісну діяльність. Мовні та комунікативні здібності, у свою чергу, розглядаються як вищі психічні функції, які знаходять своє вираження в мовленнєвій та комунікативній компетентності. При низькому рівні мовної здібності дитини із мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатність комунікативної здібності, що, у свою

чергу, ускладнює процес комунікації, мовленнєвої взаємодії у процесі сумісної ігрової, навчальної, трудової діяльності.

У дошкільних навчальних закладах дитина з мовленнєвими вадами піддається глузуванню, образливим зауваженням, вихователі стараються таких дітей не залучати до участі у дитячих святах та концертах, активній діяльності на заняттях та поза ними. Дитина ображена, вона не відчуває себе рівноправною серед інших дітей. У більшості випадків з часом така дитина віддаляється від колективу і замикається в собі. Їй зручніше відмовчуватися, не брати участі в іграх з активним мовленнєвим супроводом.

У дітей з тяжкими мовленнєвими розладами відмічаються відхилення у емоційно-мотиваційній та вольовій сферах, оскільки саме в них відображаються особистісні та психічні зміни. Гармонія чи дисгармонія цієї сфери визначають усе життя дитини, її психічний розвиток, спілкування, діяльність. Часто те чи інше порушення вищих психічних функцій тягне за собою особистісні порушення, а деформація особистості призводить до відставання у розвитку когнітивної сфери.

Дітям з тяжкими розладами мовлення притаманні невпевненість у собі, нестійкість інтересів, знижена мотивація, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, проблеми під час спілкування з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення відмічаються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю.

Усвідомлення власних труднощів під час спроб спілкування зазвичай призводять до змін дитячого характеру з виявленням замкненості, бурхливих емоційних проявів, порушень поведінки у вигляді загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) або навпаки – розгальмованості залежно від локалізації органічного ураження кори головного мозку (Т. Візель, Є. Соботович, Л.Цветкова та інші) та від тих умов, у яких виховують дитину. При правильній

організації педагогічних умов та підходів, використанні адекватних корекційних методик у мовленні дітей, спостерігаються позитивні зрушення і, як правило, в результаті зникають чи суттєво зменшуються й вторинні зміни психічного розвитку.

На думку Р. Левіної, не існує мовленнєвого порушення, яке не пов'язане з особистістю та психікою конкретного індивідуума з усіма притаманними йому особливостями. Роль недоліків мовлення в розвитку та долі дитини залежить від природи порушення, його ступеня, а також від того, як дитина ставиться до свого порушення.

У дітей з мовленнєвими порушеннями часто присутні органічні ураження або функціональні ураження центральної нервової системи. Наявність даного ураження мозку обумовлює причину швидкого виснаження дітей та їх перенасичення будь-яким видом діяльності. Їм притаманна дратівливість, підвищена збудженість, моторна розгальмованість, Вони не можуть спокійно сидіти, рухають ногами, смикають щось у руках тощо. Вони є емоційно нестійкими, із настроєм, який швидко змінюється. Часто спостерігаються розлади настрою, що супроводжуються проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння. Деколи спостерігається млявість і загальмованість. Ці діти дуже швидко стомлюються; втома накопичується з ранку до вечора, а також протягом усього тижня. Таким дітям важко зберігати посидючість, працездатність та довірливу увагу на занятті, уроці.

Діти з функціональними розладами ЦНС емоційно реактивні, часто відповідають невротичними реакціями у відповідь на зауваження, неповажне ставлення з боку педагога, дітей. Їх поведінку можна охарактеризувати, як негативізм, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. В цілому це все свідчить про особливий стан ЦНС дітей з мовленнєвими розладами.

«У спеціальній літературі є дані стосовно інтелектуальних можливостей та особливостей перебігу психічних функцій дітей з тяжкими розладами мовлення. Так, у працях Є. Соботович розкрито особливості психічного розвитку дітей з алалією, у котрих інтелектуальні можливості маскуються тяжким мовленнєвим порушенням. Розробка спеціальних методик діагностики та навчання продиктована поліморфністю та неоднозначністю проявів патологічного стану, оскільки при алалії у дітей порушення системи вербального інтелекту має вторинний характер» [6, с. 29].

Аналізуючи причини, через які виникають невротичні риси характеру у дітей з моторною алалією, науковці їх пов'язують з несприятливими соціальними умовами, пояснюючи це недоброзичливим ставленням до дитини з боку оточуючих, однолітків і дорослих, неправильно обраним стилем виховання (Б. Гриншпун, О. Мастюкова, С. Шаховська та інші).

Страх помилитися та визвати насмішку оточуючих призводить до зниження мовленнєвої активності дітей, до відмови від вербального спілкування. Усвідомлення власного мовленнєвого розладу здатне породжувати як дисгармонічні риси характеру, так і різні невротичні симптомокомплекси (Ю. Дем'янов) [7, с. 35].

При сенсорній алалії розвиток особистості часто відбувається по невротичному типу: відмічаються замкнутість, негативізм, емоційна напруженість. Діти ображаються, плачуть: для них характерна невпевненість у собі та у своїх можливостях, значно висока вразливість (Р. Є. Левіна). Часто у дітей із сенсорною формою алалії спостерігається підвищена збудливість; дратівливість; надмірна моторна активність. Дитині важко висидіти на місці, складно тривалий час концентрувати увагу на навчальному чи діагностичному матеріалі. Довгий час в неї переважають ігрові мотиви. На підвищену дратівливість спливають труднощі, пов'язані з розумінням оточуючими їхнього мовлення. Діти із

сенсорною алалією важко сприймають вербальну інформацію. Вони не можуть довго слухати, коли їм щось читають чи розповідають, а також втрачають інтерес і перестають слухати, не розуміючи змісту. Нові слова і структури слів діти засвоюють поступово, до мовлення не критичні, в поведінці хаотичні, їх дії часто імпульсивні.

Практично у всіх дітей з таким тяжким мовленнєвим розладом, як заїкання, виявлено своєрідність перебігу психічних процесів, часті прояви імпульсивності або, навпаки, загальмованості. Іноді вони не в змозі прийняти рішення не тому, що не можуть дати правильну відповідь, а тому, що стресові стани дезорієнтують їх діяльність. У дітей зазначеної категорії спостерігаються відхилення в емоційних, вольових та мотиваційних проявах: низька самооцінка, почуття невпевненості, тривоги, немотивовані страхи, перш за все страх мовлення. Відмічено, що прояви заїкання перебувають у прямій залежності від індивідуальноособистісного ставлення дитини до тих чи інших умов спілкування. Ступінь тяжкості заїкання у дітей відповідає ступеню їх фіксування на своєму порушенні (С.Ляпідевський, В. Селіверстов та ін.).

Залежно від сприятливих чи несприятливих соціальних умов, в яких ростуть та виховуються діти із заїканням, зазначені психічні явища мають змогу по-різному проявлятися короткочасно або закріплюватися та переростати у стійкі психічні стани і властивості особистості, визначаючи у цілому психологічні особливості дітей.

У такій галузі спеціальної психології, як логопсихологія, з'являються дослідження, присвячені вивченню психологічних особливостей дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Так, зарубіжні та вітчизняні дослідники висвітлюють особливості ставлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення до свого дефекту та його виправлення (Л. Волкова, Ю. Гаркуша, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Т. Сак, В. Тарасун, Л. Шипіцина та ін.), зокрема особливості

мотиваційної сфери старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (С. Валявко).

Таким чином, розвиток особистості зумовлено не тільки суто мовленнєвим порушенням, але і тим фактом, що дитина усвідомлює свою ваду і відчуває особливе відношення з боку інших людей до неї. Через пристосування дитини до своєї вади вона формує певні захисні механізми, щонакладають відбиток на розвиток її особистості. Разом з тим, застосування спеціальних форм психологічної допомоги, поряд з корекційною логопедичною роботою, спрямованою на виправлення мовленнєвих вад, значно згладжує прояви вторинних порушень та сприяє повноцінному розвитку особистості дитини.

1.2. Характеристика фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей

Проблема зі звуковимовою, зокрема несформована її звукова сторона, що характеризується фонематичними і фонетичними дефектами має назву фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ).

Головний фактор виявлення ФФНМ є незавершене формування процесів сприйняття фонем, які близькі по акустико-артикуляційних характеристиках, і їх вимові.

Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення зустрічають і з серйозними проблемами при навчанні читання та письма, є схильними до ризику формування дислексії і дисграфії, будучи дошкільниками

«Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ), як і загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), виокремлено у психолого-педагогічній класифікації мовленнєвих порушень на основі психо-

лінгвістичних критеріїв. Ці критерії відображають рівень сформованості засобів спілкування і дозволяють вибудовувати відповідну логопедичну роботу» [12, с. 23].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення об'єднує групу дефектів мовлення, таких як:

- 1) дислалія (артікуляторно-фонематична, акустико-фонематична форми),
- 2) дизартрія,
- 3) ринологія.

За М. А. Савченко ФФНМ ділиться на легкий, середній і важкий ступінь, в залежності від вираженості дефектів звукової сторони мови [32]:

Легкий ступінь фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення.

Звукова складова структура слова аналізується нормально, та спостерігаються порушення диференціації лише дефектно вимовлених звуків.

Середній ступінь фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення

Спостерігаються грубі порушення звукового аналізу. Присутня недостатня диференціація значного числа звуків, різних фонетичних груп, та їхня артикуляція в усному мовленні сформована досить добре.

Важкий ступінь фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення

Притаманне глибоке фонематичне недорозвинення, яке виражається в несприйнятті звуків на слух: дитина не здатна виділити звуки в слові і не може встановити звукову послідовність, оскільки не розрізняє їх.

«У дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. інтелект і фізіологічний слух збережені, але присутній розлад

особливого фонематичного слуху, який сприяє розрізненню і впізнаванню фонем мови, і спостерігаються дефекти вимовної сторони мови. Структура дефекту характеризується не сформованою звуковою стороною мови, порушенням складової структури слова і диференціації звуків, схожих за артикуляторними і акустичними ознаками, а також не різко вираженими лексико-граматичними порушеннями» [20, с. 62].

«У дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення дефекти звукової сторони мовлення виражені фонематичними, такими як заміна або змішання звуків, і фонетичними – спотворенням звуків. Найчастіше артикуляторно складні звуки замінюються більш простими: [р] на [л], [з] на [т], [ш] на [ф] і т. д. ФФНМ може проявлятися і в недиференційованій вимові звуків, при цьому цілий ряд звуків може замінюватися одним, наприклад, [т'] замість [с'], [ч], [ш]. Зсув звуків і їх нестійке вживання в мові є ще одним проявом ФФНМ, при цьому звуки можуть як замінюватися артикуляторно або акустично близькими в одних випадках, так і вимовляється правильно, в інших. Як правило такі порушення в перспективі будуть супроводжуватися однотипними замінами літер при письмі, що називається артикуляторно-акустичною дисграфією» [21, с. 48].

Дуже часто фонематичні порушення поєднуються з такими фонетичними дефектами, як спотворення вимови одного або кількох звуків (сигматизмом, ротацізмом, ламбдацізмом та інше). При фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення кількість дефектно вимовлених звуків може досягати 16-20.

Діти з ФФНМ зазнають труднощів з оволодінням фонематичним аналізом: вони нездатні виділити звуки конкретного слова, визначити їх кількість і послідовність, а це вважається наслідком порушеної звуковимови. Такі дошкільники з важкістю проголошують складні слова і слова зі збігом приголосних. У процесі вимовлення подібних слів маємо змогу спостерігати перестановку і заміну складів, їх пропуски,

додавання всередині складу зайвого звуку тощо. Також, при фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення може проявлятися нечітка артикуляція.

Граматична сторона мови у дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, як і словниковий запас, зазвичай в межах вікових норм, хоча під час спеціального обстеження часто виявляються помилки в узгодженні частин мови, словозміні, вживанні прийменників.

«Крім дефектів вербального характеру, діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення виявляють деякі особливості протікання вищих психічних функцій, такі як:

- звуження обсягу пам'яті;
- труднощі в розумінні абстрактних понять;
- нестійкість довільної уваги;
- труднощі перемикання;
- уповільнену течію розумових процесів та інші» [15, с. 43].

Всі ці порушення несприятливо діють на успіхи в навчанні і обумовлюють нестійку успішність на заняттях.

Таким чином, фонетико-фонематичному недорозвиненню мовлення притаманні декілька ступенів вираження, а саме: легкий, середній, тяжкий. При легкому помітне недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові. При середньому спостерігається недостатня диференціація значної кількості звуків із декількох фонетичних груп, навіть при їх вірній вимові. Тяжкий характеризується тим, що навички звукового та складового аналізу формуються із сутєвими труднощами, важко диференціюються відношення між звуковими елементами.

1.3. Організація роботи логопедичного пункту при дошкільному навчальному закладі

Для того, щоб конструктивно вирішити виниклу ситуацію стосовно організації та реалізації корекційно-розвивального навчання дошкільників із вадами звуковимовної складової мовлення, при закладах дошкільної освіти загального розвитку стали відкривати дошкільні логопедичні пункти.

Відповідно до наказу МОН України «Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти» логопедичні пункти створюють у закладах дошкільної освіти з метою потреби виправлення мовленнєвих вад у дошкільників.

Висновок ІРЦ – це основний документ, на підставі якого дошкільник направляється в логопедичну групу закладу дошкільної освіти чи заклад соціального захисту.

«До напрямків роботи вчителя-логопеда в закладі дошкільної освіти євідносять

1. Своєчасне виявлення порушень розвитку мовлення у вихованців.
2. Діагностичне обстеження дітей.
3. Консультативний супровід педагогів ДНЗ та батьків, що виховують дітей з вадами мовлення.
4. Подолання порушень усного мовлення та попередження помилок на письмі.
5. Формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мови та зв'язного мовлення.
6. Розвиток артикуляційної, загальної, дрібної моторики та просодики» [27].

Пункти 4, 5, 6 стосуються безпосередньої роботи з дітьми спеціальних груп.

До основних форм взаємодії з батьками належать: батьківські збори, індивідуальні консультації, анкетування батьків. Розглянемо кожну форму більш детально.

Батьківські збори. На зборах логопед знайомить батьків із нормативними документами, програмами, а також із досягненнями дітей та складнощами у корекційному процесі.

Індивідуальні консультації логопеда, в ході яких він надає батькам індивідуальні поради стосовно поліпшення мовлення або розвитку пізнавальних (психічних) процесів дошкільника.

Анкетування батьків дозволяє зрозуміти стан їх зацікавленості у розвитку дошкільника, визначити їх потреби, з'ясувати, чи задоволені вони корекційним процесом.

"Домашні логопедичні зошити", складені для індивідуальної роботи з дітьми. Вони допомагають батькам закріпити набуті дитиною мовні навички та вміння. А логопеду здійснити аналіз розвитку кожної дитини і налагодити тісний взаємозв'язок між учасниками корекційного процесу.

«Організація роботи вчителя-логопеда логопедичного пункту закладу дошкільної освіти загального розвитку:

1) Логопедичний пункт відкривається районним (міським) органом державного управління, забезпечується відповідним обладнанням і розміщується у приміщенні дошкільного навчального закладу;

2) Площа логопедичного пункту має бути не меншою 20 кв. м і відповідати основним санітарно-гігієнічним нормам;

3) На логопедичний пункт зараховуються діти, котрі мають фонетичний (ФНМ) і фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) легкого ступеня;

4) Випуск дітей із виправленим мовленням, а по мірі звільнення місць їх прийом, здійснюється упродовж усього навчального року;

5) Тривалість робочого тижня вчителя-логопеда складає 20 годин;

б) Мова навчання на логопедичному пункті – українська» [32].

Основні освітні завдання вчителя-логопеда логопедичного пункту закладу дошкільної освіти загального розвитку:

1) Попередження виникнення мовленнєвих порушень у дошкільників;

2) Діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників старших груп закладів дошкільної освіти загального розвитку свого мікрорайону, виявлення серед них тих дітей, які потребують логопедичної допомоги, оцінка їх мовленнєвої готовності до шкільного навчання;

3) Корекція звуковимови вихованців закладу дошкільної освіти, розвиток їх усного мовлення в цілому (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної складової, зв'язного мовлення);

4) Взаємодія з педагогами закладу дошкільної освіти з питань засвоєння дітьми Державної програми; консультативна допомога;

5) Пропаганда логопедичних знань серед вихователів, практичних психологів і батьків, надання відповідних рекомендацій стосовно створення потрібного мовленнєвого середовища, закріплення набутих мовленнєвих навичок;

6) Здійснення зв'язку з учителями-логопедами інших закладів дошкільної освіти і шкіл, дитячих поліклінік, психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК);

7) Самоосвіта та підвищення фахового рівня [35].

Розглянемо особливості діагностичної та логопедичної роботи на дошкільних логопунктах.

До особливостей проведення діагностичної роботи вчителя-логопеда належать такі:

1) Вчитель-логопед несе відповідальність за організацію та своєчасне виявлення дітей із мовленнєвими вадами і за комплектування підгруп;

2) Зарахування на логопедичний пункт здійснюється на основі обстеження усного мовлення дітей, яке проводиться з 1 по 30 вересня та з 1 по 30 травня;

3) Вчитель-логопед здійснює вивчення рівня мовленнєвого, пізнавального, соціально-особистісного, фізичного розвитку та індивідуально-типологічних особливостей тих дітей, які потребують логокорекції;

4) Обстежені дошкільники з вадами мовлення після заповнення мовленнєвих карток проходять відповідну реєстрацію, а створений список подається вчителем-логопедом в орган державного управління освітою, якому підпорядкований логопедичний пункт;

5) Учитель-логопед може рекомендувати батькам або особам, які їх замінюють, провести додаткове обстеження дитини спеціалістами (ортодонтом, стоматологом, отоларингологом, невропатологом, психіатром) [40].

Особливості корекційно-розвивальної роботи вчителя-логопеда:

1) Вчитель-логопед визначає основні напрями та зміст роботи з кожним із вихованців, систематично проводить необхідну профілактичну та корекційно-мовленнєву роботу з дошкільниками у відповідності з індивідуальними програмами;

2) Ігри-заняття проводяться вчителем-логопедом як індивідуально, так і підгрупою у час, вільний від основних ігор-занять та з урахуванням режиму роботи ДНЗ;

3) Індивідуальні ігри-заняття проводяться не менше двох разів на тиждень із тими дітьми, котрі мають фонетичні порушення, не менше двох разів із тими, що мають фонематичний недорозвиток;

4) Тривалість індивідуальної гри-заняття становить 15–20 хв., підгрупової – 25–30 хв.;

5) Наповнюваність підгрупи складає 2–3 особи, бажано одного віку, зоднорідним мовленнєвим порушенням;

б) Підгрупові ігри-заняття проводяться з дітьми із ФН – не менше 1 разу на тиждень, ФФНМ – не менше двох разів на тиждень. Відвідування занять дітьми фіксується вчителем-логопедом у журналі обліку відвідування;

7) Структурними компонентами ігор-занять є:

А) індивідуальних:

а) артикуляційна гімнастика;

б) дихальна гімнастика;

в) постановка звуків;

г) закріплення набутих навичок;

Б) підгрупових:

а) автоматизація поставлених звуків;

б) розвиток дрібної моторики та координації рухів;

в) формування фонематичного слуху, навичок звукового, складового аналізу та синтезу;

г) збагачення словникового запасу;

г) удосконалення граматичної будови мовлення;

д) формування зв'язного мовлення;

е) навчання грамоти;

8) У кінці навчального року вчитель-логопед звітує перед районним (міським) органом управління освіти про результати корекційної роботи;

9) Теми, дати проведених учителем-логопедом консультацій для батьків, їх прізвища фіксуються в окремому журналі обліку консультацій.

Отже, правильно організована логопедична допомога дошкільникам в умовах логопедичного пункту дозволяє виправити мовлення у значної кількості дітей, повніше використати резерви корекційно-мовленнєвого впливу та зробити його органічною складовою цілісного дошкільного навчально-виховного процесу.

Цей пункт ми присвятили лише окремим проблемним аспектам організаційно-навчального змісту у дошкільних закладах освіти, що потребують термінового вирішення. Але в теперішній час робота логопедичних пунктів дуже ускладнюється і наразі нерозв'язаними є питання, пов'язані з відсутністю уніфікованого нормативно-правового забезпечення, розробками програмно-методичних матеріалів, фінансуванням (не закладів дошкільної освіти, а навчання дошкільників, труднощами у погодженні окремих аспектів навчально-виховної роботи з корекційно-мовленнєвого впливу на дітей з іншими безпосередніми учасниками виховного та освітнього процесів – вихователями, методистом, директором тощо.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Мета і завдання експериментального вивчення мовленнєвого розвитку дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення

«Під мовленнєвою компетенцією розуміють вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [4, с. 26].

Теоретичною основою мовленнєвої компетенції є мовна компетенція, яка як інтегративне явище охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування.

«Фонетична компетенція – це правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо)» [5, с. 21].

В експериментальному дослідженні брали участь 28 старших дошкільників Малокаховського закладу дошкільної освіти «Дзвіночок» Каховської районної ради.

Учасники експериментального дослідження були розділені на дві групи; експериментальна група – 14 старших дошкільника та контрольна група – 14 дітей старшого дошкільного віку.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення труднощів під час корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонемаичним недорозвиненням мовлення.

Було розроблено експериментальні завдання, які дозволили з'ясувати рівні сформованості мовленнєвої компетенції.

Для того, щоб дослідити фонетичну компетенцію, було дібрано завдання (зокрема дидактичні ігри «Місто звуків», «Прапорці», «Тихо-голосно-беззвучно»), які спрямовувалися на визначення вимови приголосних звуків, а також завдання на розвиток фонематичного слуху і на виразність мовлення.

Для дослідження лексичної компетенції дошкільникам було запропоновано наступні завдання (дидактичні ігри «Гра в слова», «Друзі-вороги», «Що? Яке? Чому? Коли?»), на вживання ними слів – різних частин мови, антонімів, синонімів, розуміння семантики і переносного значення слів.

Для дослідження граматичної компетенції було запропоновано завдання, які виявляють найбільш уживані типові помилки у мовленні дошкільників та з'ясовують вміння дошкільників контролювати і коригувати правильність і свого власного мовлення, і мовлення своїх однолітків (дидактичні ігри «Зміни слово», «Назви», «Склади речення»).

Під час дослідження діалогової компетенції з'ясовувались уміння дошкільників будувати діалог, переказувати художні тексти, складати творчі розповіді у спеціально розроблених завданнях (дидактичні вправи «Вибери гру», «Скажи слово», «Топни-хлопни»).

У межах комунікативної компетенції з'ясовувались уміння дошкільників вживати формули мовленнєвого етикету, ініціативність

спілкування (Дидактичні ігри «Інопланетянин», «Розповідаємо казку» «Склади розповідь»).

Результати сформованості правильної вимови у старших дошкільників із ФФНМ на констатувальному етапі засвідчили, що серед дошкільників високого рівня мовленнєвої готовності досягли 12% дітей експериментальної групи та 12% контрольної груп. Вихованці активно виконували завдання, спрямовані на з'ясування вимови приголосних звуків, без ускладнень брали участь в мовленнєвих іграх, активно брали участь у діалогах, переказували художні тексти, складали творчі розповіді у спеціально підготовлених завданнях, виявляли ініціативність при спілкуванні з друзями.

На достатньому рівні було 34% дошкільників експериментальної групи і 36% дошкільників контрольної групи. Дошкільники виконували завдання, які були спрямовані на з'ясування вимови приголосних звуків, проявляли активність під час мовленнєвих ігор, брали участь у діалогах та самостійно будували діалог; переказували художні тексти, складали творчі розповіді у спеціально розроблених завданнях; були активні у спілкуванні.

Середній рівень сформованості мовленнєвої готовності був у 36% експериментальної групи і 28% контрольної групи дошкільників. Дошкільники виконували завдання, спрямовані на з'ясування вимови приголосних звуків, брали участь в мовленнєвих іграх, з ускладненням контролювали та коригували правильність свого мовлення і мовлення своїх однолітків; слабо володіли формулами мовленнєвого етикету та не виявляли ініціативності у спілкуванні.

На низькому рівні мовленнєвої готовності було виявлено 18% дошкільників експериментальної групи і 24% – контрольної групи. Вони не виконували мовленнєві та фонетичні завдання; дуже повільно, лише за допомогою вихователя, брали участь в мовленнєвих іграх.

Таким чином, можна зауважити, що за результатами констатувального етапу експерименту виявлено недостатній рівень розвитку таких показників мовленнєвої компетенції, як вживання формул мовленнєвого етикету, наявність оцінно-контрольних дій, а також ініціативність спілкування.

2.2. Формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення

Формувальний етап дослідження мовленнєвої компетенції складався з інформаційно-мовленнєвого, діяльнісно-комунікативного, оцінно-коригуючого етапів.

Так, для дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення метою першого – інформаційно-мовленнєвого – етапу було збагачення знань дошкільників формулами мовленнєвого етикету та діалогічними формами спілкування. Змістовим аспектом роботи було заняття з розвитку мовлення, мовленнєві ситуації спілкування (діалог), а також художньо-мовленнєва діяльність.

Кінцевий результат роботи на цьому етапі – збагачення словника дошкільників формулами мовленнєвого етикету згідно з такими ситуаціями спілкування, як звертання, прохання, подяка, згода, дозвіл, відмова, заборона, втішання, співчуття, комплімент, вибачення, поздоровлення, побажання, вручення подарунків, телефонна розмова.

Під час першого етапу реалізовано таку педагогічну умову: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання. Перш за все було виокремлено тематику комунікативно-мовленнєвих ситуацій та ігрових мовленнєвих вправ, а також розроблено варіативні діалоги, зокрема такі, як «Зустріч на вулиці», «Телефонна розмова», «У транспорті».

Розглянемо їх більш детально.

Зустріч на вулиці

Мета; закріплення умінь дітей вести діалог у ситуації розпитування.

Матеріал: телепузики.

Хід вправи: Створюється ігрова ситуація. На вулиці зустрічаються телепузики і запитують один в одного, як дійти до крамниці іграшок.

Телепузик Називайко: - Скажіть мені, будь ласка, як пройти до крамниці іграшок?

Телепузик Пізнайко: - Чи знаєте ви, як потрапити до крамниці іграшок?

Телепузик Розмовляйко: - Будьте ласкаві, підкажіть мені, як потрапити до крамниці іграшок?

Вихователь: - А ти як запитаєш? (звертається до кожного по черзі).

Телефонна розмова

Мета: формувати вміння вести діалог домовленості.

Матеріал: телепузики, два телефонні апарати.

Хід вправи: телепузикам пропонують домовитися по телефону про зустріч біля зоопарку.

Телепузик Називайко: - Привіт!

Телепузик Пізнайко: - Привіт. Радий чути твій голос

Телепузик Називайко: - Давай підемо разом до зоопарку.

Телепузик Пізнайко: - Давай. О котрій зустрінемося з тобою?

Телепузик Називайко: - Десь о 12:00 біля входу. Ти згоден?

Телепузик Пізнайко: - Так. Це мене влаштовує. До зустрічі.

Вихователь пропонує кожній парі дітей домовитися про зустріч по телефону.

Продовж далі

Мета: вправляти дітей у складанні діалогу-обговорення. Вихователь пропонує дітям уявити, що вони розмовляють між собою по дорозі в метро.

- Тобі подобається мультфільм про черепашок Ніндзя? - Так.

Ти думаєш вони справжні герої? і т. ін.

Для ознайомлення дітей з лексикою морально-етичної спрямованості розроблено мовленнєві ігри «Ходить гарбуз», «Дзвін!», ігрові мовленнєві ситуації «У транспорті», «Перукарня», «Театр», які були складовою частиною занять з художньої літератури і розвитку мовлення. Наведемо приклади таких мовленнєвих ситуацій та ігор.

Знайомство

Давайте пограємо у знайомство. До нас на гостини прийшов незнайомий гість. Нехай ним буде Максиме. Ми всі повинні познайомитись один з одним. Заходь, Максиме. Як ти нам відрекомендуєшся? Тепер ми йому відрекомендуємося. Хто буде починати? Звичайно, дорослі. (Діти зображають увічливих і не увічливих господарів). Варіанти ігрових ситуацій: дівчинка приходить у гості до подруги; хлопчик знайомить батьків зі своїм другом; сестра знайомить брата з подругою, брат знайомить сестру зі своїм другом.

Театр

Діти поділяться на дві групи: одні - актори, другі - глядачі, касир, який продає білети і контролер. Актори зіграють спектакль, покажуть концерт або розіграють циркову програму. Глядачі повинні правильно себе поводити. Можна сміятись, але не дуже голосно. І обов'язково потрібно аплодувати.

Перукарня

Борис, Юра, Микола - майстри. Вони працюють у чоловічому залі. До них приходять клієнти - Андрій, Тарас, Іван. А це жіночий зал. Тут працюють жіночі майстри - Юля, Олена і Галя. їхні клієнти: Віра, Ганна, Люба. Пам'ятайте, що ножиці справжні. Будьте обережні і, звичайно, ввічливі.

У транспорті

1) Уявімо собі, що всі ми їдемо у трамваї. Всі сидять на місцях. Оленка у нас буде кондуктором. Поговоріть з нею, придбайте квиток. А тепер у трамвай входить Таня – Бабуся. Які твої дії? Хто повинен встати першим? (Той хто сидить найближче до бабусі). Що він при цьому скаже? Що відповість бабуся? А на наступній зупинці заїде Віра з дитиною (лялька) на руках. Що буде далі?

2) Ми в метро. Наша група їде на екскурсію в парк. Потрібно проїхати одну зупинку. Катя - "вихователь". Вона повинна підійти до каси і купити жетони. Вихователь роздає жетони. Діти опускають їх у щілину, як тільки загориться вогник, можна проходити, але якщо ви помилилися, потрапите в капкан, тож будьте уважними! Вихователь перевіряє, чи всі на місці. Всі входять в електропоїзд, але ніхто не підходить близько до дверей. Юра - машиніст. Він пояснює: «Обережно, двері зачиняються, наступна зупинка (назва)». Розіграйте сценку «В електричці». Пасажири повинні зрозуміти, що поруч з ними виховані діти.

Метою другого – діяльнісно-комунікативного – етапу було занурення дітей в активну навчально-пізнавальну комунікативно-мовленнєву діяльність. Змістовий аспект роботи передбачав заняття з розвитку мовлення і художньої літератури, мовленнєво-комунікативні ситуації; заміну формул мовленнєвого етикету синонімічними; заняття з інших розділів програми, ігрову та художньо-мовленнєву діяльність. Кінцевим результатом навчання було формування вміння дітей адекватно використовувати засвоєні формули мовленнєвого етикету в розмовному мовленні; виявляти ініціативу в спілкуванні, звертатися з різного типу запитаннями; підтримувати розмову, запропоновану дорослим; вміння виявляти ініціативу в розмові з незнайомими дорослими і дітьми; збагачення словника формулами звертання і першими репліками.

Педагогічною умовою реалізації означеного змістового аспекту виступили: включення мовлення в різні види діяльності (навчально-пізнавальну, художньо-мовленнєву, ігрову) - комплексний підхід до розвитку мовлення і навчання мови. Для активізації вживання формул мовленнєвого етикету та стимулювання ініціативності у спілкуванні на другому етапі, окрім занять з художньої літератури і розвитку мовлення, дітей залучали у сюжетно-рольові та театралізовані ігри (наприклад, театралізовані ігри «Подорож до країни казок», «Казки плутанини», «Кольорові казки», « У світі фантазії»).

Наведемо приклади сюжетно-рольових та театралізованих ігор.

Подорож до країни казок

Мета: активізувати творчу уяву дітей, розвивати вміння використовувати отримані раніше знання для складання розповідей.

Хід гри. Вихователь: - Діти! До нас сьогодні завітав телепузик - Розмовляйко. Він запрошує вас разом з ним здійснити подорож до Країни казок. Давайте подивимося в минуле казкових героїв: що було раніше з тим чи тим героєм? Першим свою розповідь складе телепузик Розмовляйко.

Телепузик: "Я вам розповім про Івасика. Колись давно Івасик був красивим, синьооким, золотозубим хлопцем. У нього була чарівна паличка, з якою він подорожував по казках. Коли було сумно, Івасик торкався паличкою і розмальовував все навкруги. Доторкнеться до трави, вона стає зеленою і соковитою, опустить паличку в море, воно вмить стає блакитним, прозорим і чистим. Дощовий, похмурий день Івасик одним поштовхом руки перетворював на сонячний та яскравий. Та трапилося лихо, зла Фея викрала у Івасика чарівну паличку, а його відправила в казку, якій дала назву «Івасик-Телесик». Вихователь пропонує дітям здійснити "прогулянку" в минуле свого казкового героя.

Казкова плутанина

Мета: активізувати творчу уяву дітей, вправляти у складанні творчих розповідей.

Хід гри. Вихователь: - Розмовляйко щойно повернувся із Казкової країни. Він бачив багато казок, зустрічався з багатьма героями. У нього все переплуталося. Допоможіть йому розплутати клубок з казкових подій. Після того, як діти виконали завдання, телепузик пропонує самостійно придумати заплутані сюжети на основі знайомих казок.

Моделюємо казку

Мета: навчити дітей за допомогою умовних картинок-символів розповідати казки. Матеріал: умовні картинки-символи до казок «Теремок», «Ріпка». Хід гри. Вихователь пропонує дітям за допомогою умовних картиноксимволів розповісти казку, а потім придумати нові казки, варіюючи послідовність сюжетної лінії, додаючи героїв, змінюючи місце події тощо. Для збагачення знань дітей засобами немовної виразності пропонувалися вправи на розпізнавання різних емоційних станів, задля цього використовувався набір ілюстрованих карток «Сторінками улюблених казок».

На третьому – оцінно-коригуючому – етапі відбувалося стимулювання оцінно-контрольних дій у комунікативно-мовленнєвій діяльності. Змістовий аспект роботи: мовленнєві ситуації, що вимагали самостійного пошуку і використання мовних форм (імпровізовані соціально-рольові ігри, самостійне складання тексту), заняття з інших розділів програми, мовленнєві ситуації спілкування, мовленнєві ігри, вправи, емоційно-мовленнєві етюди, ігри за змістом художніх творів, обумовлені мовленнєві дії в різноманітних ситуаціях, вправи на пошук граматичних помилок, оцінно-контрольна діяльність дітей (самооцінка та взаємооцінка, зіставлення оцінок).

Наведемо приклади ігор за змістом літературних творів, мовленнєвих ситуацій спілкування та емоційно-мовленнєвих етюдів.

Продовж далі

Мета: вчити дітей складати сюжетні творчі розповіді за літературним зразком.

Матеріал: оповідання В.Сухомлинського «Я вирощу внучку дідусю».

Хід заняття: Вихователь: - Телепузик Розмовляйко пропонує сьогодні подорожувати разом з ним до країни фантазій. Проте потрапити туди можна лише тоді, коли складеш продовження розповіді. Телепузик зачитує початок розповіді. Дітям пропонує продовжити.

Телепузик Розмовляйко: (зачитує оповідання В. Сухомлинського «Я вирощу внучку дідусю»).

- У садочку росте стара вишня. Хлопчик Олесь побачив від неї маленьку вишеньку та й запитує дідуся:

- Дідусю, де взялася ця маленька вишенька?

- З кісточки виросла, - відповів дідусь.

- То це донька старої вишні?

- Так, донька. - А внучка у старої вишні буде? - Буде Олесю, - відповідає дідусь, - якщо ти викопаєш оцю маленьку вишеньку, діждешся з неї ягідок, посадиш кісточку - ось з кісточки і виросте внучка старої вишні.

Олесь задумався. - Я вирощу внучку старої вишні, - сказав Олесь. - Діти давайте продовжимо цю казку. Розкажемо про те, як виростив Олесь внучку старої вишні.

Склади розповідь-квітку

Мета: активізувати раніше набуті навички складання розповіді. Матеріал: вирізані трафарети із частин квітів, аркуші паперу з намальованими горщечками.

Хід гри. Вихователь: - Діти, уявімо себе садівниками. Сьогодні ми з вами, як садівники, посадимо багато красивих квітів. Квіти ми будемо висаджувати в чарівні горщечки. Наші квіти будуть виростати в такій

послідовності: спочатку з'явиться коріння рослини, далі стебло з листочками, а наприкінці квітка з пелюстками (Діти викладають квіти на столах). Вихователь: А зараз ми з вами пограємо в цікаву гру, яка називається «Склади квітку». Для того, щоб ваша квітка виросла і ожила, необхідно скласти про неї цікаву розповідь і розповісти мені. Діти під час розповіді складають квітку: коріння - початок розповіді, листочки і стебло - середина, а сама квітка -кінцівка. Виграє той, хто правильно складе квітку, а розповідь його буде цікавою і веселою.

«Розвесели картинку

Мета: вчити дітей будувати розповіді-міркування.

Матеріал: телепузик Розмовляйко, фланелеграф, силуетні заготовки: дерево, річка, зайчик, квіточка, пташка, сонечко.

Хід гри. Вихователь: телепузик Розмовляйко приніс картинку і пропонує вам її розглянути.

Діти підходять до фланелеграф (на ньому тільки хмари).

Вихователь: - Як ти думаєш, весела ця картинка, чи сумна? - Давай розвеселимо картинку (Дитина розглядає силуетні заготовки). Кожна дитина створює свою картинку і складає розповідь-міркування. Вихователь дає свій зразок розповіді» [36].

Новини

Мета: формування комунікативно-мовленнєвих навичок; стимулювання ініціативності спілкування.

Матеріал: іграшковий мікрофон.

Хід гри. Дітям пропонується уявити себе телеведучою і виступити перед глядачами з випуском новин: що вони бачили по дорозі в садочок, що нового є у групі, з якою грою може познайомити дітей.

Казкове лото

Мета: вчити дітей за ілюстраціями впізнавати казки, розвивати вміння складати розповіді.

Матеріал: ілюстрації та картинки за змістом казок.

Хід гри. Кожній дитині дається набір картинок з різних казок. За цими картинками пропонується скласти свою казку.

Кольорові казки

Мета: вправляти дітей у побудові творчих розповідей.

Хід гри.

Перед початком розповіді-монологу вихователь проводить коротку бесіду: - Діти, колір дуже важливий у житті людини. Адже кожен колір і вся багатоманітність його відтінків несуть певну інформацію про довкілля. І тому назва кольору може стати джерелом казкової історії. Давайте спробуємо скласти з вами жовту казку (Для зразка читають дітям казку будь-якого автора). Після цього пропонується скласти свою розповідь.

У світі фантазії

Мета: вчити дітей складати розповіді у зв'язку зі змістом предметних картинок. Матеріал: набір предметних картинок. Хід гри. Вихователь пропонує з кожного набору картинок взяти по одній картинці і, поєднуючи слова, дати назву майбутньої казки (Наприклад, дитина обрала картинку із зображенням рибки і скрипки – «Рибкаскрипачка»). До своєї назви, діти склали казку.

Сторінками улюблених казок

Мета: вправляти дітей в умінні творчо відображати ігрові казкові ситуації.

Матеріал: ілюстрації до казок («Рукавичка», «Котик і півник», «Солом'яний бичок», «Пан Коцький»), костюми героїв із казок. Хід гри. Телепузик: Країна казок зачарована. Давайте допоможемо звільнитися казковим героям від злих чарів. Але для того, щоб їх розчаклувати, треба оживити уривок кожної казки (Дітям роздають ілюстрації із сюжетом казки, костюми, відтворюють зображений сюжет).

Для формування оцінно-контрольних дій в комунікативномовленнєвій діяльності дітям пропонувалися вправи на складання діалогів, їх оцінювання. При чому оцінювався не лише зміст діалогу, але і його оригінальність, виразність мовлення, наявність доречних увічливих слів. З дітьми проводилися заняття з інших розділів програми. Наприклад, заняття з ознайомлення з довідками з теми «Подарунки», метою якого було дати дітям уявлення про подарунки, правила їх дарування; продовжувати формувати в дітей оцінно-контрольні дії; активізувати вживання формул мовленнєвого етикету в ситуації вручення подарунків.

Окрім того пропонувались ігри «Як дарувати подарунки», «Зустріч гостей», «Що ти скажеш?», «Виправ помилку» і т.ін., в яких діти оцінювали правильність відповідей за допомогою карток: синя – правильно, червона – неправильно.

Зауважимо, що на всіх етапах навчання були запрошені батьки (або членів родини) на заняття в дошкільному закладі, залучали їх до театральної ігрової діяльності разом з дітьми. Проведення «круглого столу» з батьками планувалось 1 раз на квартал (у кінці кварталу).

Провідними принципами організації експериментальної роботи зі старшими дошкільниками були: наступність змісту і методів у навчанні дітей рідної мови; комунікативна спрямованість навчання; забезпечення комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей у процесі навчання на рівні вікових можливостей; максимальна активізація і реалізація мовленнєвих здібностей дітей щодо засвоєння мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок; єдність сенсорного, лінгвістичного, мовленнєвого і комунікативного розвитку дітей.

2.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження

Дослідження показало, що контингент середньої логопедичної групи для дітей із ФФНМ є різнорідним. До його складу входять:

- а) діти з дислалією;
- б) дошкільники з дизартрією;
- в) дошкільники з порушенням тембру голосу та звуковимови, обумовленим анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату (діти з ринолалією);
- г) діти з недостатньо сформованою звуковимовною складовою та з патологічно прискореним темпом мовлення (дошкільники з тахілалією на фоні простої дислалії);
- г) дошкільники з порушеннями голосу (діти з дисфонією) на фоні простої дислалії.

Наявність в одній групі такої кількості дітей із різними логопедичними висновками потребує диференційованого підходу як до діагностики, так і до подолання виявлених мовленнєвих порушень.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено підсумкові зрізи для того, щоб з'ясувати ефективність розроблених педагогічних умов формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання у школі.

У дітей експериментальних груп відбулися позитивні зміни. Так, високого рівня мовленнєвої готовності досягли 26% дошкільників (на констатувальному етапі їх було 12%). На достатньому рівні стало 48% дошкільників (до початку навчання було 34%). Середній рівень засвідчили 24% дітей (на констатувальному етапі їх було 36%). Кількість вихованців з низьким рівнем мовленнєвої готовності зменшилася з 18% до 2% у дошкільників.

Стосовно дошкільників контрольних груп, то до високого рівня піднялося 16% вихованців (на констатувальному етапі було 12%). На

достатньому рівні стало 42% дітей (до навчання було відповідно 36%). Середній рівень мовленнєвої готовності засвідчили 30% дошкільників (на констатувальному етапі було 28%). На низькому рівні було зафіксовано 12% дошкільників (на констатувальному етапі було відповідно 24%).

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов покращення мовлення дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

ВИСНОВКИ

Відповідно до поставленої мети кваліфікаційної роботи та завдань дослідження нами було зроблено такі висновки.

1. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з теми дослідження.

Особливості логопедичної роботи з подолання фонемико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку вивчали Н. Варенцова, Є. Дранкіна, Р. Левіна, І. Прищепова, М.Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Ткачова, Л. Трофименко, Н.Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет, А. Ястребова. Але оскільки проблема залишається недостатньо вивченою, наша тема є актуальною.

2. Розглянуто теоретичні аспекти вивчення розвитку дітей із ФФНМ.

Розвиток особистості зумовлено не тільки суто мовленнєвим порушенням, але і тим фактом, що дитина усвідомлює свою ваду і відчуває особливе ставлення до неї з боку інших людей. Пристосування дитини до своєї вади через внутрішні відчуття та поведінку дитина формує певні захисні механізми, які накладають відбиток на формування її особистості. Разом з тим, застосування спеціальних форм психологічної допомоги, поряд з корекційною логопедичною роботою, спрямованою на виправлення мовленнєвих вад, значно згладжує прояви вторинних порушень та сприяє повноцінному розвитку особистості дитини.

Таким чином, розвиток особистості зумовлено не тільки суто мовленнєвим порушенням, але і тим фактом, що дитина усвідомлює свою ваду і відчуває особливе відношення з боку інших людей до неї. Через пристосування дитини до своєї вади вона формує певні захисні механізми, щонакладають відбиток на розвиток її особистості. Разом з тим, застосування спеціальних форм психологічної допомоги, поряд з

корекційною логопедичною роботою, спрямованою на виправлення мовленнєвих вад, значно згладжує прояви вторинних порушень та сприяє повноцінному розвитку особистості дитини.

У теперішній час робота логопедичних пунктів дуже ускладнюється і наразі нерозв'язаними є питання, пов'язані з відсутністю уніфікованого нормативно-правового забезпечення, розробками програмно-методичних матеріалів, фінансуванням (не закладів дошкільної освіти, а навчання дошкільників, труднощами у погодженні окремих аспектів навчально-виховної роботи з корекційно-мовленнєвого впливу на дітей з іншими безпосередніми учасниками виховного та освітнього процесів – вихователями, методистом, директором тощо.

3. Визначено мету і завдання експериментального вивчення мовленнєвого розвитку дітей із ФФНМ.

В експериментальному дослідженні брали участь 30 старших дошкільників Малокаховського закладу дошкільної «Дзвіночок» Каховської районної ради.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення труднощів під час корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонемаічним недорозвиненням мовлення.

Було розроблено експериментальні завдання, які дозволили з'ясувати рівні сформованості мовленнєвої компетенції.

4. Досліджено формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку із ФФНМ.

Формувальний етап дослідження мовленнєвої компетенції складався з таких етапів: інформаційно-мовленнєвий, діяльнісно-комунікативний, оцінно-коригуючий.

Для дітей-вихованців з ФФНМ метою першого – інформаційно-мовленнєвого – етапу було збагачення знань дітей формулами мовленнєвого етикету; діалогічними формами спілкування. Змістовий

аспект роботи: заняття з розвитку мовлення, мовленнєві ситуації спілкування (діалог), художньо-мовленнєва діяльність.

На першому етапі реалізувалися така педагогічна умова: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання. Метою другого – діяльнісно-комунікативного – етапу було занурення дітей в активну навчально-пізнавальну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Кінцевим результатом навчання було формування вміння дітей адекватно використовувати засвоєні формули мовленнєвого етикету в розмовному мовленні; виявляти ініціативу в спілкуванні, звертатися з різного типу запитаннями; підтримувати розмову, запропоновану дорослим; уміння виявляти ініціативу в розмові з незнайомими дорослими і дітьми; збагачення словника формулами звертання і першими репліками.

Педагогічною умовою реалізації означеного змістового аспекту виступили: включення мовлення в різні види діяльності (навчально-пізнавальну, художньо-мовленнєву, ігрову) - комплексний підхід до розвитку мовлення і навчання мови.

Для формування оцінно-контрольних дій в комунікативно мовленнєвій діяльності дітям пропонувалися вправи на складання діалогів, їх оцінювання. При чому оцінювався не лише зміст діалогу, але і його оригінальність, виразність мовлення, наявність доречних увічливих слів.

5. Проаналізовано результати формувального етапу дослідження.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено підсумкові зрізи для того, щоб з'ясувати ефективність розроблених педагогічних умов формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання у школі.

У дітей експериментальних груп відбулися позитивні зміни. Так, високого рівня мовленнєвої готовності досягли 26% дошкільників (на констатувальному етапі їх було 12%). На достатньому рівні стало 48%

дошкільників (до початку навчання було 34%). Середній рівень засвідчили 24% дітей (на констатувальному етапі їх було 36%). Кількість вихованців з низьким рівнем мовленнєвої готовності зменшилася з 18% до 2% у дошкільників.

Стосовно дошкільників контрольних груп, то до високого рівня піднялося 16% вихованців (на констатувальному етапі було 12%). На достатньому рівні стало 42% дітей (до навчання було відповідно 36%). Середній рівень мовленнєвої готовності засвідчили 30% дошкільників (на констатувальному етапі було 28%). На низькому рівні було зафіксовано 12% дошкільників (на констатувальному етапі було відповідно 24%).

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов покращення мовлення дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / Г. В. Беленька. К.: Світич, 2006. 304 с.
2. Бистранівська О. С. Корекція мовленнєвих і немовленнєвих порушень у дітей з вадами мовлення в процесі гри Електронний ресурс / О. С. Бистранівська // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, за ред. акад. С.Д. Максименка. К., 2009. Т. 11, Частина 6. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/794/94/>
3. Бистранівська О.С. Особливості використання ігрової діяльності в процесі корекції мовлення дітей дошкільного віку / О.С.Бистранівська // Збірник наукових праць. Частина 4, 2010. С. 14-19.
4. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / за ред. А.М. Богуш. [2-е вид., доп.]. К.: Вид. Дім "Слово", 2011. 704 с.
5. Богуш А.М. Мова дітей: посібник для дошкільнят та соціальних педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. К.: Кобза, 2003.
6. Богуш А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А.М. Богуш, Н.Є. Шиліна. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
7. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / А. М. Богуш. К.: Вид. Дім «Слово», 2010. 374 с.
8. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / А.М. Богуш, Ж.Д. Горіна, О.І. Кисельова, О.С. Трифонова, М.П. Черкасов. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

9. Гаврилова Н. С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією / Н. С. Гаврилова // Зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка / за редакцією О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 120-127.
10. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навчально-методичний посібник до Базової програми «Я у Світі» / А. М. Гончаренко. К.: Світич, 2009. 160 с.
11. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей / А. Гончаренко // Дошкільне виховання. 2004. № 7. С.22-23.
12. Дідкова Л. М. Теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення: історичний аспект / Л. М. Дідкова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За редакцією О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 127–132.
13. Дьоміна І. Й. Розвиток мовлення дитини / І. Й. Дьоміна. К.: Главник, 2004. 96 с.
14. Журавльова Л. С. Розвиток мовлення у старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. корекційна педагогіка. НПУ імені М.П.Драгоманова / Л. С. Журавльова. К., 2009. 25 с.
15. Колос Т. М. Співпраця логопеда і вчителя початкових класів у роботі з корекції фонематичних процесів у дітей / Т. М. Колос // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За редакцією О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 133-136.

16. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. пос. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
17. Кравченко О. В. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука їхньої наступної успішності : навч.-метод. посіб. / О. В. Кравченко. Прилуки, 2009. 75 с.
18. Кривоніс М. Л. Моніторинг мовленнєвого розвитку і дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку + стимульний матеріал: 5-й рік життя / М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. К., 2014. 66 с.
19. Лепетченко М. В. Аспекти формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення / М.В. Лепетченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. С. 145–147.
20. Литвиненко В. Інтеграція засобів артпедагогіки в корекційно-реабілітаційну роботу з дошкільнятами з ФФН / В. Литвиненко, Ю. Лянной // Фізична активність, здоров'я і спорт. 2011. №3(5). С. 60-66.
21. Литвиненко В. А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки: навчально-методичний посібник / В.А. Литвиненко. Суми: Університетська книга, 2015. 144 с.
22. Литвиненко В. А. Формування творчої уяви у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / В.А.Литвиненко // Актуальні питання корекційної освіти. 2011. Вип. 2. С. 127–136.
23. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Вид. дім "Слово", 2010. 376 с.
24. Любашина В. Ігрова діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників в умовах дошкільного закладу

- Електронний ресурс / В. Любашина // Режим доступу:
www.kspu.kr.ua/.../article_lubashina.pdf
25. Майор Н. С. Дидактична гра як засіб формування звукової культури мовлення: Методичні рекомендації Електронний ресурс / Уклад.: Н. С. Майор, Ж. В. Фоміна // Режим доступу:
<http://dyvokray.org.ua/2013-08-21-06-32-07/42-didaktichna-gra-jak-zasib-formuvannja-zvukovoi-kulturi-movlennja>
26. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення / І. В. Мартиненко // Логопедія, 2012. №2. С. 328 -295.
27. Навчання дітей старшого дошкільного віку елементів грамоти Електронний ресурс // Режим доступу: <http://dnz550.org/education/methodological/educator/navchannya-ditej-elementiv-gramoty>
28. Педагогічна майстерність: Підр. / І.А. Зязюна, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. 422 с.
29. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу: навчальний посібник / за ред. Т. Поніманської. [2-е вид., доп.]. К.: Вид. Дім "Слово", 2010. 304 с.
30. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т.О. Піроженко. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152с.
31. Радецька В. Й. Формування фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими вадами Електронний ресурс / В. Й. Радецька // Режим доступу:
http://www.logopedu.com.ua/article/155_Formyvannya_fonematichnih_navichok_y_ditei_z_movlennjevimivadami
32. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком

- мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. К.: «Педагогічна думка», 2014. 238 с.
- 33.Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник: зб. наук. пр. Вип. 1. 2010. С. 72–81.
- 34.Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. К., 2012. 258 с.
35. Рудяк Л. В. Методичні аспекти діагностики і корекції мовного розвитку дітей дошкільного віку Електронний ресурс / Л. В. Рудяк, Л. Н. Тимошенко, Т. В. Каменева, С. Г. Лавренюк // Клуб професійних логопедів // Режим доступу: http://www.logopedu.com.ua/article/94_Metodichni_aspekti_diaгностики_i_korekcii_movnogo_rozvitku_ditei_doshkilnogo_viky
36. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей / М. А. Савченко. 3-тє видання доп. Т.: Навчальна книга Богдан, 2009. 160 с.
37. Чубенко О. В. Передумови формування усного мовлення в дітей Електронний ресурс / О. В. Чубенко // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Вип. №5: «Дошкільна, початкова та корекційна освіта». – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/chubenko.pdf.
- 38.Шеремет М. К. Сучасні підходи до подолання порушення звуковимови М. К. Шеремет // Педагогіка та методики: спеціальні науки. Збірник наукових статей НПУ ім. М.П.Драгоманова, Випуск 1. К., 2001. С. 231-239.

39. Шеремет М. К. Хрестоматія з логопедії: початковий посібник / М.К. Шеремет, І. В. Мартиненко. К., 2006. 360 с.
40. Янчук О. А. Ізотерапія як ресурс педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу особистості школяра у процесі навчання / О.А. Янчук // Педагогічний пошук. 2015. № 3. С. 65–66.

ДОДАТКИ

Додаток А

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Доля Марина Анатоліївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

