

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**СТАН СФОРМОВАНOSTI ОПЕРАЦІЙ МОВЛЕННЄВОГО
ОПОСЕРЕДКУВАННЯ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти четвертого року навчання
481 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної програми
Спеціальна освіта
Воронова Анастасія Ігорівна

Керівник к. пед. н., доцентка Кабельнікова Н.В.
Рецензент к.пс.н., доцентка Казаннікова О.В

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ ДОВІЛЬНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ДІТЬМИ В УМОВАХ НОРМОТИПОВОГО МОВЛЕННЄВОГО ОНТОГЕНЕЗУ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗУ	6
1.1. Психологічний аспект вивчення проблеми	6
1.2. Особливості розвитку довільної поведінки у дітей дошкільного віку.....	11
1.3. Клініко-психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.....	14
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ОПЕРАЦІЙ МОВЛЕННЄВОГО ОПОСЕРЕДКУВАННЯ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	19
2.1. Вплив мовлення на розвиток довільної поведінки у дошкільників ...	19
2.2. Організація експериментального дослідження	21
2.3. Аналіз результатів експерименту	25
2.4. Методичні рекомендації щодо розвитку мовленнєвого опосередкування довільної поведінки у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.....	31
ВИСНОВКИ	35
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	38
ДОДАТКИ	42
Додаток А. Методика „Конструктор”	42
Додаток Б. Методика „Будиночок”	43
Додаток В. Методика „Графічний диктант”	44
Додаток Г. Методика „Малювання по крапкам” або „Зразок і правило”	46
Додаток І. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	48

ВСТУП

Актуальність дослідження. Провідним завданням закладів освіти та родин є створення оптимальних умов для повноцінного розвитку дитини з враховуючи її вікові та індивідуальні особливості та можливості. З опановуванням різних форм діяльності у дитини відбувається становлення найважливіших «новоутворень» розвитку, що є фундаментом для виконання нових, більш складних завдань. З моментом вступу до школи соціальна роль, яку виконує дитина, змінюється, що потребує від неї певного рівня сформованості керованої та цілеспрямованої поведінки.

Недостатній розвиток довільної поведінки дітей в дошкільному віці значно ускладнює процес засвоєння ними знань, формування компетентностей, визначеними програмою початкової школи. Оскільки з кожним роком збільшується кількість дітей з відхиленнями мовленнєвого розвитку, зокрема із тяжкими порушеннями мовлення, які вступають до закладів загальної середньої освіти, актуальною є проблема підвищення ефективності організації інклюзивного та корекційно-розвиткового навчання зазначеної категорії дітей ще на етапі здобуття ними дошкільної освіти. А це є неможливим без вивчення особливостей впливу рівня сформованості мовленнєвої функції у дітей із ТПМ на ступінь сформованості у них психічних процесів, у тому числі й довільної поведінки.

Серед категорії дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення значну групу складають діти із первинним тотальним недорозвиненням мовленнєвої функції, що за психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень відносять до загального недорозвинення мовлення (ЗНМ). В сучасній логопедії визнаним є клінічний підхід до вивчення зазначеної категорії дітей. Такі науковці, як: О.Вінарська, С. Конопляста, О.Корнєв, Н.Манько, І.Мартиненко, О. Мастюкова, Т.Філічева, М.Шеремет та ін. наголошують на

тому, що стійке системне недорозвинення всіх компонентів та функцій мовленнєвої системи виникає, як правило, на фоні резидуально-органічного пошкодження головного мозку, внаслідок чого порушується весь хід мовленнєвого розвитку дитини та специфічно розвиваються психічні процеси, в яких бере участь мовлення: вербальне мислення, пам'ять, увага, також істотно порушуються емоційно-вольова сфера та довільна поведінка.

У наукових дослідженнях широко представлено експериментальні дані щодо вивчення рівня сформованості всіх компонентів мовлення у дітей із ЗНМ (К.Воробйова, Н.Жукова, І. Кондратенко, Р.Лалаєва, Р.Левіна, В.Орфінська, Л.Спірова, Є.Соботович, Т. Філічева, Г.Чиркіна та ін.), особливостей розвитку їх інтелектуальних можливостей (С. Карпова, В.Ковшиков, Т.Фотекова та ін.), психопатологічної симптоматики (М. Буянов, Т. Глезерман, В.Ковальов, О.Корнєв, С. Мнухін, В.Портнов та ін.). У психологічному аспекті вивчено етапи становлення довільної поведінки у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (М.Бріхцін, Л.Виготський, К.Гуревич, Д.Ельконін, А.Запорожець та ін.). Натомість подальшої розробки потребує проблема виявлення особливостей опанування довільною поведінкою дітьми із первинним тотальним недорозвиненням мовлення. Це і зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Стан сформованості операцій мовленнєвого опосередкування довільної поведінки у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення».**

Об'єкт дослідження – процес оволодіння довільною поведінкою дітьми із тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – операції мовленнєвого опосередкування довільної поведінки у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Мета дослідження – науково-теоретично обґрунтувати та експериментально довести вплив рівня сформованості операцій мовленнєвого

опосередкування (планування, регуляції та контролю) на розвиток довільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Відповідно мети нами було визначено провідні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми розвитку довільної поведінки у дітей.

2. З'ясувати основні особливості становлення довільної поведінки у дітей за умов нормального і порушеного мовленнєвого онтогенезу (у старших дошкільників із ЗНМ).

3. Експериментально вивчити вплив регулюючої функції мовлення на розвиток довільної поведінки у дітей із ЗНМ.

Методи дослідження: вивчення та аналіз психолого-педагогічної, психологічної та спеціальної літератури з проблеми дослідження, матеріалів наукових досліджень; педагогічний експеримент; математичні методи обробки експериментальних даних .

Практичне значення дослідження. Теоретичні положення щодо особливостей опанування довільною поведінкою дошкільниками з нормотиповим та порушеним мовленнєвим онтогенезом та одержані експериментальні дані щодо стану сформованості операцій мовленнєвого опосередкування (планування, регуляції та контролю) у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ можуть бути використані логопедами, психологами закладів дошкільної освіти, спеціалістами реабілітаційних центрів під час організації корекційно-розвиткової роботи із зазначеною категорією дітей, студентами під час проходження педагогічної практики, написання курсових та наукових робіт.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ ДОВІЛЬНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ДІТЬМИ В УМОВАХ НОРМОТИПОВОГО МОВЛЕННЄВОГО ОНТОГЕНЕЗУ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗУ

1.1. Психологічний аспект вивчення проблеми

Аналіз психологічної літератури засвідчує, що поняття «довільність» трактується неоднозначно. Так, науковці (Л. Виготський, В. Селіванов, Б. Смирнов та ін.) розглядають довільність як прояв волі. Воля, за Л.Виготським, розглядається як один із механізмів, що дозволяють людині керувати своєю поведінкою, психічними процесами, мотивацією. За умови сформованості різних форм довільна регуляція стає опосередкованою кодовими знаками і здійснюється за допомоги об'єднання різних вищих психічних функцій в єдину функціональну систему, яка здійснює регуляцію діяльності або певного психічного процесу [4].

О. Смірнова, виділяє спонукальну, регулюючу функцію волі. Поняття «воля» авторка визначає як здатність людини до свідомої регуляції власної поведінки, діяльності, керуючись конкретними мотивами [33].

За Л. Беккер, воля розуміється як вища форма довільної регуляції поведінки, що здійснюється на основі критерія інтелектуальної, емоційно-моральної та загальносоціальної значущості цієї конкретної дії. Вольова регуляція, як зазначає науковець має перейти в кінцевому результаті на особистісний рівень [15].

Р. Мей розуміє «поняття» воля як здатність особистості організувати власну поведінку таким чином, щоб досягти поставленої мети. На відміну від бажання, воля передбачає можливість вибору, особистісну зрілість та певний рівень самосвідомості [24].

На нашу думку, вольова регуляція не тотожна безпідставному керуванню. Терміну «керування» відповідає поняття «воля» в широкому трактуванні, тобто те, що характеризують як довільна регуляція. В свою чергу, термін «регуляція» можна розглядати як вузьке розуміння волі, і співвідноситься із проявом «сили волі», вольових якостей, необхідних для узгодження поведінки людини з соціальними нормами, правилами, законами..

Таким чином, довільне керування, є більш загальним феноменом, яке організовує довільну поведінку, що виявляється за допомоги свідомих, а отже, вмотивованих дій. Відповідно, вольова регуляція є різновидом довільного керування і реалізується через різновид довільних дій - вольових дій, під час яких більш важливим є прояв вольових зусиль. Саме вони і співвідносяться з вольовою поведінкою.

За визначенням Д. Ельконіна, довільність - це самокерування своєю поведінкою за допомогою свідомості. Це вимагає від людини самостійності не тільки в ухваленні рішення, але і в ініціації дій, їх здійсненні та контролі [39].

Воля як самокерування поведінкою за допомогою свідомості і включає в себе такі процеси, як: самодетермінація, самоініціація, самогальмування дій, самоконтроль (як за своїми діями, так і за своїм станом, емоціями), самообілізація і самостимуляція. На рисунку 1.1. представлено функціональну структуру довільного керування (волі в широкому трактуванні).

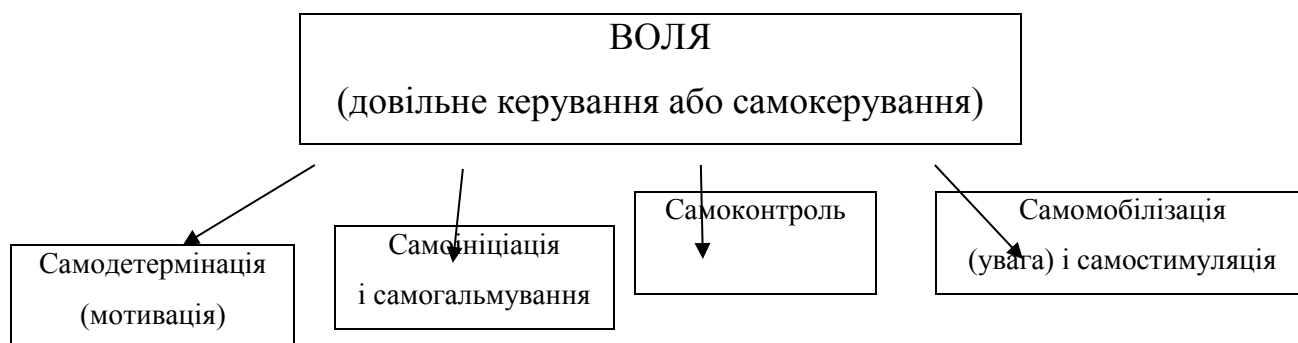


Рис. 1.1. Функціональна структура довільного керування

Самодетермінація – розглядається як мотиваційний процес, спрямований на формування намірів і підстав дії особистості. Підставою для вольової дії буде цінний для людини мотив, який визначає поведінку цієї людини [25].

Самоініціація – це свідоме та довільне запускання вольової дії, що відбувається вольовим зусиллям (імпульсом) [28].

Самогальмування - гальмування мимовільних проявів за допомогою вольового імпульсу (вольового) зусилля [28].

Самоконтроль – це усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Розглядається як одна з форм самоорганізації та саморегуляції [25].

Самомобілізація – свідомий процес, який викликає і підтримує стан мобілізаційної готовності. Це готовність людини проявити максимум вольових зусиль, спрямувати свідомість на контроль власних дій [25].

Самостимуляція характеризується як актуалізація вольового зусилля за допомогою самонаказу, самозаохочення тощо [28].

Зазначені психофізіологічні процеси, опосередковані вищими психічними функціями беруть участь у довільному керуванні.

Керування довільною поведінкою є мультифакторним психофізіологічним процесом: передбачає участь окрім вольового зусилля, мотиви, інтелектуальну активність та діяльність, емоційну сферу, прояви особливостей нервової діяльності тощо).

За визначенням Д. Ельконіна, довільна поведінка – це взаємодія з оточуючим середовищем, яка є опосередкованою зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психологічною) активністю, для якої є характерним усвідомлення наміру щодо своїх дій та поведінки в цілому. Аналізуючи дослідження Д. Ельконіна, доходимо до висновку, що в дошкільному віці образ, який керує поведінкою, на початкових етапах існує в конкретній наочній формі, але потім він стає все більш узагальненим і зазнає свого

становлення у вигляді правила, або норми. На основі формування довільної поведінки у дитини дошкільного віку з'являється прагнення керувати собою і своїми вчинками. За цієї форми поведінки стає можливим прогнозування ймовірних наслідків дій, аналіз найоптимальніших варіантів їх реалізації, усвідомлене моделювання й програмування власною поведінкою, орієнтування в ситуації, прийняття рішення, вироблення плану дій, реалізація системи оперативних дій, прояв індивідуальних способів поведінки, критична оцінка досягнутого результату, співвіднесення із наміченою метою і мотивом [39].

Довільні дії класифікуються за функціями, які вони виконують. До них відносять пізнавальні (перцептивні, атенціонні, мнемічні, інтелектуальні) і психомоторні дії [30].

Та чи інша довільна дія може належати і не належати до вольової залежно від того, чи пов'язана, чи не пов'язана вона з подоланням труднощів.

Під поняттям вольові дії розуміють особливий вид довільних дій, що застосовуються під час досягнення мети вольового зусилля. Це дії, пов'язані з подоланням труднощів, що вимагають значних витрат енергії і супроводжуються переживанням внутрішнього напруження [31].

Регуляція різних сфер психічного життя відбувається за участі конкретних контрольованих умінь (в руховій, емоційній сферах і в поведінці).

У руховій сфері це: вміння довільно спрямовувати свою увагу на м'язи, що знаходяться у русі; вміння розрізняти і порівнювати пропріоцептивні відчуття; вміння визначати відповідний характер цих відчуттів, характер рухів, які супроводжуються цими відчуттями; вміння змінювати характер рухів, спираючись на контроль за своїми пропріоцептивними відчуттями [1].

В емоційній сфері виділяють такі вольові вміння, як:

— довільно спрямовувати свою увагу на емоційні відчуття, які дитина відчуває;

- диференціювати та зіставляти емоційні відчуття, визначати їх емоційне забарвлення (приємно, неприємно, неспокійно, дивно, страшно);

- симультанно спрямовувати свою увагу на пропріоцептивні відчуття і на експресивні рухи, що супроводжують будь-які власні емоції та емоції, які відчують оточуючі;

- довільно і за наслідуванням демонструвати емоції за заданим зразком.

У вербальній комунікації реалізуються наступні вольові вміння:

- вхоплювати, розуміти і розрізняти чужі емоційні стани;
- співпереживати партнеру під час спілкування);
- реагувати адекватним почуттям (тобто у відповідь на емоційний стан товариша виявити такі почуття, які забезпечать задоволення емоційних потреб учасників спілкування) [33].

У поведінці виявляються наступні вольові вміння:

- визначати конкретні цілі власних вчинків;
- шукати і знаходити, обираючи з безлічі варіантів, засоби досягнення цілей;
- перевіряти ефективність обраних шляхів за допомогою дій, помиляючись і виправляючи помилки,
- брати на себе відповідальність [38].

Відомо, що кожна довільна дія складається з компонентів. Найбільш визнаною в психології є така структура довільної дії [19]:

- 1) свідомий, мотивований вибір мети;
- 2) прийняття рішення;
- 3) планування;
- 4) виконання наміченої дії;
- 5) закладання зусиль в процесі подолання перешкод;

б) оцінка одержаного результату.

Аналіз досліджень психологів щодо віку, в якому виникає довільна поведінка, дав можливість нам виділити кілька точок зору. Одні автори (З. Істоміна, К. Гуревич) відносять зародження довільної поведінки у малюка в період раннього дитинства у процесі виконання ним цілеспрямованих рухів. Інші (В. Котирло, М. Лісіна) розвиток довільної поведінки пов'язують з раннім мовленнєвим розвитком, коли дії дитини починають бути опосередковані мовленням дорослого. Треті (Я. Неверович, Л. Славіна) відносять початок становлення довільних дій з дошкільним віком, коли виникає ієрархія мотивів і створюється можливість діяти за зразком. Четверті (Л. Божович, Є. Смирнова) вважають, що довільна регуляція виникає тільки у молодшому шкільному і навіть в підлітковому віці, коли дитина опановує здатністю свідомо обирати мету власних дій та гальмувати ситуативні мотиви.

1.2. Особливості розвитку довільної поведінки у дітей дошкільного віку

Опанування вольовою регуляцією поведінки людиною здійснюється у трьох напрямках:

- 1) перетворення мимовільних психічних процесів у довільні;
- 2) набуття людиною контролю над своєю поведінкою;
- 3) вироблення вольових якостей особистості [19].

Зазначені процеси та стани в онтогенезі починають реалізовуватися тоді, коли малюк опановує мовленням і вчиться користуватися ним як ефективним засобом психічної і поведінкової саморегуляції.

Найбільш важливим і відповідальним періодом формування довільності є дошкільний вік. Дослідження, проведені під керівництвом О.Лурія, довели, що до п'ятирічного віку діти, як правило, свої дії підпорядковують ситуації, а не словесній інструкції [20]. Для керування дитиною власних дій за допомогою

словесної інструкції необхідно створити спеціальні умови. Дошкільнята ще не вміють встановлювати необхідний зв'язок між словесними вказівками і майбутніми діями. Якщо кожна ланка словесної інструкції, що пред'являється дитині буде супроводжуватися орієнтовними діями (вказівним жестом дорослого тощо), то у неї сформується уявлення про те, що і як їй потрібно буде робити, тобто виникне образ дії, який пізніше починає визначати практичне виконання дії. Таким чином формується найважливіша умова довільної регуляції – функція планування [20].

Дослідження Д.Ельконіна та Р.Немова засвідчили, що до чотирьох років життя вже у достатній мірі у дитини формується здатність до довільної дії, зокрема до її підпорядкування інструкції дорослого, що, в свою чергу, вимагає подолання безпосереднього імпульсу до дії [39; 25].

На думку А. Запорожця, найважливішою умовою розвитку довільності в дошкільному віці є організація самостійної осмисленої діяльності дитини, що передбачає послідовно:

- 1) актуалізацію позиції дорослого «над дитиною»;
- 2) включення дитини в активну позицію;
- 3) включення дитини в позицію «над дорослим» в спільну діяльність;
- 4) включення дитини в позицію «над ситуацією» [30].

У дошкільному віці довільність формується, перш за все, у провідній для дошкільнят ігровій діяльності. Саме у рольовій грі діти набагато випереджають свої можливості в регуляції власної поведінки. Максимальний вплив ігрова роль здійснює на дітей віком 4-5 років. У старшому дошкільному віці найбільш ефективним засобом формування довільної поведінки є ігри з правилами, в яких дії дитини опосередковуються уявленням про те, «як треба діяти».

Відзначимо, що у більшості західних досліджень використовуються терміни «саморегуляція» і «самоконтроль» як синонім слова «довільність».

Так, В.Мерлін виділяє наступні новоутворення дошкільного віку, які свідчать про розвиток самоконтролю: поява здатності до гальмування рухової активності; здатність відкладати задоволення (підкріплення); здатність стримувати сильні емоції; можливість поводитись відповідно до вимог ситуації [23].

Діти старшого дошкільного віку здатні до планування, яке пов'язане з мовленням (мовлення-планування). У старшому дошкільному віці мовлення-планування залучається до вирішення завдань. Наприклад, збираючись зробити будиночок з кубиків, малюк обмірковує та відтворює у мовленнєвому висловлюванні те, що збирається будувати (розміри будинку, матеріал, розташування частин), визначає почерговість виконання задуму, послідовність майбутніх дій і операцій [16].

Створення попереднього плану зумовлене формуванням у дітей знань, умінь та навичок. У процесі планування конкретизується мета і засоби її досягнення. Таким чином, попереднє планування дозволяє малюку абстрагуватися від безпосередніх впливів середовища, подолати власну імпульсивність [29].

Фізіологічна база розвитку волі дошкільника обумовлена зміною у взаємодії двох сигнальних систем: у регуляції поведінки дитини підвищується роль другої сигнальної системи (словесних сигналів) [38].

Відомо, що дошкільний вік - це період найбільш активного оволодіння дітьми зовнішніми прийомами опосередкування, хоча між використанням прийому опосередкування і його розумінням у дитини-дошкільника існує значна розбіжність.

Формування у дитини засобів довільної регуляції діяльності відбувається в під час взаємодії з дорослими, виконанням з ним спільних дій. Однак, якщо в ранньому дитинстві функції нормативного контролю і регуляції дій дитини цілком належать дорослому, то в дошкільному віці опанування предметними

діями дозволяє дитині частково емансипуватися від дорослого, у дитини виникає тенденція діяти самостійно [19].

Особливість ранньої саморегуляції полягає у тому, що правило для дитини ще не є відокремленим від його носія – дорослого, не виокремлено із загального контексту взаємодії з ним. Тому певні норми стосунків з іншими людьми, що є соціально значущими, виконуються дошкільником як правило в тих ситуаціях, де дорослий в різному ступені включається у діяльність дитини [22].

Отже, науковці, які початок виникнення довільної поведінки відносять до дошкільного віку, відзначають поступовий розвиток уміння дітей керувати собою, звільнення дитини від обставин конкретної ситуації, зменшення ролі дорослого в системі реалізації довільної регуляції дошкільника. При цьому майже всі дослідники надають особливого значення рольовій грі у процесі формування довільної поведінки в онтогенезі.

1.3. Клініко-психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення

В сучасній логопедії категорію дітей з тяжкими порушеннями мовлення визначають як численну та поліморфну за своїм складом. Ці порушення мають різну етіологію та патогенез, можуть бути як первинними, так і вторинними, але всі вони призводять до порушення комунікативної, узагальнюючої та регулюючої функцій мовлення.

Автори (О.Корнєв, С.Ляпідевський, Г.Чиркіна, М.Шеремет та ін.) розглядають мовленнєві порушення у дітей і підлітків в різних аспектах:

— залежно від локалізації пошкодження мовленнєвого апарату (центрального чи периферичного характеру);

— з урахуванням порушення/несформованості психофізичної організації мовленнєвої діяльності (сенсомоторних рівень; рівень значень і сенсу).

— залежно від етіопатогенезу (органічного або функціонального генезу) [18].

Такий підхід відображено у клініко-педагогічній класифікації порушень мовлення. За цією класифікацією усі порушення мовлення поділяються на дві групи:

I. Порушення усного мовлення, куди відносять:

1. Порушення усного мовлення:

А) Розлади звуковимовного оформлення:

– дислалія – порушення звуковимови у дітей з нормальним слухом і збереженою іннервацією мовленнєвого апарату;

– ринолалія – порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлені анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату;

– дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату.

Б) Розлади фонаційного оформлення мовлення:

– афонія – відсутність голосу;

– дисфонія – порушення голосу.

В) Розлади темпо-ритмічної організації мовлення:

– браділалія – патологічно уповільнений темп мовлення,

– тахілалія – патологічно прискорений темп мовлення,

– заїкання – порушення темпо-ритмічної організації мовлення, обумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату.

2. Порушення структурно-семантичного оформлення мовлення, до яких відносяться:

– алалія – відсутність або недорозвинення мовлення внаслідок органічного пошкодження мовленнєвих зон кори головного мозку у пренатальний, натальний та ранній постнатальний період розвитку;

– афазія – повна або часткова втрата мовлення, обумовлена локальними пошкодженням кори головного мозку.

II. Порушення писемного мовлення. До них відносяться:

– дислексія (алексія) – часткове (повне) порушення процесів читання;

– дисграфія (аграфія) – часткове (повне) специфічне порушення процесів письма [18].

Інша, психолого-педагогічна класифікація, базується на основі психолінгвістичних критеріїв. Вона розроблена Р.Левіною. Авторка всі мовленнєві порушення поділяє на дві групи:

1. Порушення мовних засобів спілкування (компонентів мовленнєвої системи), куди віднесено:

– фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними порушеннями мовлення, внаслідок дефектів сприйняття і вимови фонем;

– загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – різні складні мовленнєві порушення, під час яких у дітей з різних причин виявляються несформованими всі компоненти мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і смислової її сторін.

2. Порушення у використанні мовних засобів спілкування у мовленнєвій діяльності (комунікативний аспект). Сюди відносять заїкання.

Логопеди у своїй діяльності поєднують ці дві класифікації, що дозволяє інтерпретувати мовленнєве порушення з позиції комплексного підходу та

забезпечити організацію корекційно-розвиткової роботи з урахуванням етіопатогенезу та структури мовленнєвого порушення [7].

До категорії дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за клініко-психологічною класифікацією можуть бути віднесені діти з ринолалією, дизартрією, алалією, дитячою афазією, у яких в різному ступені є несформованими всі рівні та підрівні функціональної системи мови та мовлення (фонетичний, фонологічний, лексичний, морфологічний, синтаксичний).

Виходячи з предмету нашого дослідження зупинимося більш детально на психопатологічній симптоматиці, що входить до структури дефекту у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Так, у першу чергу, слід зазначити, що всі діти з тяжкими мовленнєвими порушеннями зазвичай мають функціональні або органічні відхилення в стані центральної нервової системи первинного або вторинного генезу [7].

Наявність органічного пошкодження мозку обумовлює те, що у зазначеної категорії дітей недостатньо сформовані адаптаційні механізми: вони погано переносять спеку, задуху, їзду в транспорті; часто скаржаться на головний біль, нудоту і запаморочення. У багатьох з них виявляються різні рухові розлади: порушення рівноваги, координації рухів, не диференційованість рухів пальців рук і артикуляційних рухів.

Дошкільнята із тяжкими порушеннями швидко виснажуються і перенасичуються будь-яким видом діяльності, у тому числі й ігровою. У дітей спостерігається підвищена дратівливість, збудливість, лабільність поведінки, часто з проявами агресії, занепокоєння, тривожності. У деяких випадках діти із тяжкими порушеннями мовлення загальмованістю, пасивністю та млявістю. Діти досить швидко втомлюються, при цьому втома накопичується протягом дня до вечора, а також до кінця тижня, що позначається на поведінці дитини та її самопочутті [19].

У дітей виявляються нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовленнєвої, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність. При цьому передумови інтелектуальної діяльності та інтелект у цих дітей є первинно збереженими [18].

Отже, дошкільники із тяжкими порушеннями мовлення – це неоднорідна група дітей, психічний стан яких є нестійким, що впливає на їх мовленнєву активність, здатність до використання мовних засобів з метою комунікації та взаємодії з дорослими та однолітками та розумову працездатність.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ОПЕРАЦІЙ МОВЛЕННЕВОГО ОПОСЕРЕДКУВАННЯ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Вплив мовлення на розвиток довільної поведінки у дошкільників

Провідним засобом оволодіння власною поведінкою є мовлення (Л. Виготський, Д.Ельконін). Опанування мовленнєвою функцією дитиною відбувається не як окремий ізольований процес у становленні довільної поведінки. У дошкільника відбуваються кардинальні зміни у його ставленні до зовнішнього світу і до себе. Ці зміни зумовлюють якісну перебудову всіх вищих психічних функцій. Завдяки мовленню дитина занурюється у ситуацією не безпосередньо, а через посередництво кодових мовних знаків, які стають знаряддями оволодіння власною поведінкою. Що, в свою чергу, дозволяє їй відмежуватися від ситуації і перетворити імпульсивні рухи в цілеспрямовану, організовану поведінку [4; 39].

Відомим є той факт, що опанування мовленням відбувається поступово та одночасно за декількома напрямками. У контексті досліджуваної нами проблеми можна виділити основні лінії (напрями) розвитку мовлення і відповідно його функції – комунікативну, гносеологічну та регулюючу.

Комунікативною функцією діти з нормотиповим розвитком опановують однією з найперших – це функція спілкування з дорослими. Вона має емоційний, предметний і діловий характер. У подальшому виникає і розвивається вербальна взаємодія інформаційного характеру з однолітками. Чим вище рівень загального психічного розвитку дитини, тим більшу роль у

спілкуванні відіграє мовлення. Особливого значення мовлення набуває в колективних видах діяльності дітей, і в першу чергу в ігровій.

Від своєчасної появи функції спілкування залежить, наскільки швидко дитина опанує вищими рівнями свідомості, довільною поведінкою [11].

Гносеологічна функція мовлення полягає у тому, що мовлення для дитини стає способом засвоєння інформації, формою передачі досвіду (знань, способів дії), індивідуальним засобом мислення. Пізнавальна функція мовлення є досить складною і багатоаспектною. Вона так само, як і функція спілкування, формується у процесі життя дитини, у всіх видах діяльності і у всіх формах взаємодії з дорослими.

Мовлення виникає і спочатку розвивається в онтогенезі як спосіб спілкування з дорослим. Перші слова дитини адресовані дорослому і виражають елементарні прохання або вимоги. Паралельно з опануванням комунікативною та гносеологічною малюки починають активно засвоювати *регулюючу функцію мовлення*.

Ця функція розвивається поетапно:

1. Дитина свої дії підпорядковує вказівкам та інструкціям дорослого.
2. Дитина, виражаючи у власному мовленні прохання, вимогу звертається до дорослого тим самим керує їх поведінкою.
3. Дитина планує та організовує свою поведінку відповідно соціальних норм, застосовуючи спосіб реалізації дій, який вона раніше застосовувала до дорослого.

Таким чином, мовлення з інтерпсихічної функції трансформується у інтрапсихічну [4].

До кінця дошкільного дитинства мовлення стає вже не тільки засобом спілкування, але і знаряддям саморегуляції, у зв'язку з цим, усі дії з предметами вже опосередковуються мовленням. Крім того опанування

мовленням дозволяє дошкільнику прогнозувати дії в майбутньому, тобто планувати операціональну складову своєї поведінки [3].

Становлення мовленнєвої саморегуляції відбувається за певними етапами.

На першому етапі – ранній та молодший дошкільний вік – за допомогою мовлення дитина тільки фіксує результати виконання дій.

На другому – середній дошкільний вік – мовлення супроводжує дію і реалізується разом з нею

На третьому етапі – старший дошкільний та молодший шкільний вік – вербальне формулювання завдання визначає хід реалізації дій. Відповідно, мовлення дитини набуває плануючу і регулюючу функцію [8].

Таким чином, мовлення трансформує дії в предмет свідомості дошкільника і тому він здатен ними довільно керувати.

2.2. Організація експериментального дослідження

З метою виявлення впливу регулюючої функції мовлення на розвиток довільної поведінки у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення нами було проведено експериментальне дослідження.

Відповідно мети окреслено основні завдання експерименту:

1. Вивчити стан та особливості регулюючої функції мовлення у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із ЗНМ.
2. Виявити особливості довільної поведінки у зазначеної категорії дітей.
3. З'ясувати вплив показників регулюючої функції мовлення на довільну поведінку старших дошкільників із ЗНМ.

Експериментальна робота проводилася на базі Херсонського ЗДО комбінованого типу № 4 Антонівської селищної ради з жовтня 2020 по лютий 2021 року. В експериментальну групу увійшло 10 дітей із ЗНМ. Експериментальна група була укомплектована за наступними критеріями:

- 1) однаковий вік (всі діти, які брали участь в експерименті, досягли віку 5 років);
- 2) наявний загальний логопедичний діагноз (усі досліджувані мають ЗНМ II-III рівня);
- 3) відсутність первинних складних порушень у психофізичному розвитку (ДЦП, розумова відсталість, порушення зору і слуху);
- 4) приблизно однаковий склад за статевою ознакою;
- 5) включення у корекційно-розвивальний процес (на момент проведення експерименту діти відвідували логопедичну групу).

Також для порівняльного аналізу нами була обрана друга група дітей для участі в експериментальній роботі - дошкільники з нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Зазначена група досліджуваних була підібрана за таким ж критеріями, що і експериментальна:

- 1) приблизно однаковий вік (всі діти, які беруть участь в експериментальній роботі, досягли віку 5 років);
- 2) приблизно однаковий склад за статевою ознакою (в групі приблизно однакова кількість хлопчиків і дівчаток);
- 3) залучення до освітнього процесу (на момент проведення експерименту діти відвідували масову групу ЗДО).

Експериментальне дослідження проводилося за наступними етапами:

1. Підготовчий.
2. Реалізація підготовлених діагностичних методик.
3. Проведення аналізу одержаних даних.

Для проведення констатувального експерименту нами було відібрано такі методики для виявлення рівня сформованості регулюючої функції мовлення (Додатки А-Г):

1. Методика «Так і ні» (автор Н. Гуткіна).

2. Методика «Конструктор» (автор М. Ільїна).

Для дослідження рівня розвитку довільної поведінки:

1. Методика «Будиночок» (автор О.Прихожан).

2. Методика «Графічний диктант» (автор Д. Ельконін)

3. Методика «Малювання по крапкам» або «Зразок і правило» (автор А.Венгер).

Діагностичні методики, які ми обрали для констатувального експерименту відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей старшого дошкільного віку, спрямовані на виявлення рівня сформованості регулюючої функції мовлення та рівня сформованості довільної поведінки, можуть бути адаптовані до можливостей дітей із ЗНМ.

Нами було розроблено критерії оцінювання виконання діагностичних завдань.

Критерії оцінювання методик на виявлення *рівня сформованості регулюючої функції мовлення.*

Високий рівень: діти надають словесний звіт про виконані дії, фіксують образ майбутньої дії, слідуєть правилам, фіксують результати своїх дій, супроводжують усі свої дії мовленням, намагаються точно виконувати прохання, інструкцію дорослого.

Середній рівень: дошкільники виконують не всі правила, недостатньо контролюють свої відповіді, не обдумують їх. Не завжди супроводжують свої дії мовленням. Намагаються надавати словесний звіт про виконані дії.

Низький рівень: діти не планують свою майбутню діяльність, не виконують правила, нестримані, імпульсивні. Не можуть дати словесний звіт про виконані дії. Свої дії мовленням не супроводжують.

Критерії оцінювання методик на виявлення *рівня сформованості довільної поведінки:*

Високий рівень: діти намагаються виконувати завдання точно відповідно словесної інструкції дорослого, активно демонструють свої знання. Діти практично не відволікаються; чітко узгоджують свої дії з вказівками дорослого, здатні до самостійного виконання завдання. Якщо помиляються, самі виправляють помилки. Здатні ставити конкретні цілі під час виконання завдання та знаходять засоби для їх досягнення. Можуть спрогнозувати кінцевий результат своїх дій. Встановлюють спосіб виконання власних дій, будують послідовний ланцюжок виконання дій.

Середній рівень: дошкільники без бажання беруться за виконання завдання, часто відволікаються. Можуть визначити конкретні цілі під час виконання завдання, але зазнають труднощів під час пошуку засобів для їх досягнення. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, їм необхідна участь дорослого не тільки на етапах планування і контролю, але також і на операційному етапі. В окремих випадках можуть визначити кінцевий результат власних дій. Дитина всім своїм виглядом демонструє незацікавленість у виконанні завдання. Рідко визначає та виправляє свої помилки. Може знайти спосіб виконання передбачуваних дій.

Низький рівень: дошкільники не виявляють бажання виконувати завдання, під час його виконання постійно відволікаються. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, їм необхідна участь дорослого не тільки на етапах планування і контролю, але також і на операційному етапі. Дитина всім своїм виглядом демонструє незацікавленість у виконанні завдання. Не можуть визначити конкретні цілі під час виконання завдання. Не шукають засобів досягнення поставлених цілей. Не перевіряють ефективність обраних шляхів. Не виправляють помилок. Не можуть визначити кінцевий результат своїх дій. Не можуть вибудувати послідовного ланцюжка відтворення дій під час виконання завдання. З труднощами визначають спосіб виконання дій (яким чином будуть виконувати завдання).

Зупинимося на загальних правилах, яких ми дотримувалися під час проведення діагностичних методик для дітей із ЗНМ. Це такі, як:

- забезпечувати позитивну мотивацію виконання завдань для того, щоб підвищити ефективність корекційно-розвивальної роботи;
- змінювати види діяльності;
- застосовувати наочне підкріплення діагностичних завдань;
- здійснювати індивідуальний підхід.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Після проведення діагностичних завдань з дітьми із ЗНМ і нормотиповим мовленнєвим розвитком нами було здійснено аналіз одержаних результатів.

Кількісні показники дослідження рівня сформованості регулюючої функції мовлення у старших дошкільників із ЗНМ представлено у *таблиці 2.1*.

Як бачимо, високий рівень розвитку зазначеної функції мовлення не був виявлений у жодної дитини експериментальної групи, середній рівень – у 6-ти (60%) дошкільників із ЗНМ, низький рівень – у 4-х (40%) дітей зазначеної групи.

Таблиця 2.1.

Показники рівнів сформованості регулюючої функції мовлення і довільної поведінки у старших дошкільників із ЗНМ

Рівні	Регулююча функція мовлення	Довільна поведінка
Високий	-	-
Середній	60	50
Низький	40	50

Більшість старших дошкільників із ЗНМ (60%) виконували не всі правила, що передбачалися діагностичними методиками. Вони недостатньо

контролювали свої відповіді, не обдумували їх. Не завжди супроводжували свої дії мовленням. Діти робили спроби надавати словесний звіт про виконані дії. Інша частина – 40% старших дошкільників із ЗНМ виявили нездатність до планування майбутньої діяльності, а також показали неспроможність дотримуватися правил. Після виконання дій, не змогли надати словесний звіт про послідовність та доцільність цих дій. Виконання власних дій мовленням діти не супроводжували.

У процесі дослідження рівня сформованості довільної поведінки старших дошкільників із ЗНМ ми одержали наступні результати.

Високий рівень довільної поведінки, як і регулюючої функції мовлення, не виявлено в жодної дитини, середній – у 5-ти (50%) та низький рівень – відповідно також у 5-ти (50%) дошкільників із ЗНМ.

Половина дітей дуже неохоче бралася за виконання завдання, часто відволікалися, вони хоч і були здатні визначити конкретні цілі під час виконання завдання, однак утруднювалися в пошуку засобів для досягнення цих цілей. Старші дошкільники із ЗНМ були неспроможні виконувати завдання самостійно, постійно потребували участі дорослого не тільки на етапах планування і контролю, але також і на операційному етапі. Іноді могли визначити кінцевий результат своїх дій. Водночас, інші 50% дошкільнят із ЗНМ була незацікавлені у виконанні завдань діагностичних методик. Вони не тільки не могли визначити конкретні цілі під час виконання завдання, але й не шукали засобів досягнення результату, не перевіряли ефективність обраних за допомогою дорослого шляхів. Діти із ЗНМ цієї групи були неспроможні були визначити ланцюжок послідовності виконання дій. Допущені помилки не виправляли.

Для порівняння показників сформованості регулюючої функції мовлення та довільної поведінки нами було обстежено старших дошкільників з нормотиповим мовленнєвим розвитком за тими ж самими методиками і

критеріями оцінювання, що й дітей із ЗНМ. Кількісні показники представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Показники рівня сформованості регулюючої функції мовлення і довірливої поведінки у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (у %)

Рівні	Регулююча функція мовлення	Довірлива поведінка
Високий	30	40
Середній	60	50
Низький	10	10

Отже, як бачимо з таблиці високий рівень сформованості регулюючої функції мовлення у старших дошкільників без порушень мовлення виявлено у 3-х дітей (30%), середній – у 6-ти осіб (60%), низький рівень – у 1-ї дитини (10%).

Дошкільнята переважно були здатні надавати словесний звіт про виконані дії, фіксувати образ майбутнього дії, намагалися слідувати правилам, фіксувати результати своїх дій, супроводжувати всі свої дії мовленням.

У ході дослідження довірливої поведінки було одержані наступні результати: високий рівень сформованості довірливої поведінки виявлено у 4-х дошкільників (40%), у 5-ти дітей (50%) – середній рівень та у 1-ї дитини (10%) – низький рівень.

Таким чином, переважна кількість дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком намагалася добре виконувати завдання точно за інструкцією

дорослого, активно демонструвати свої знання. Вони майже не відволікалися; були здатні слідувати вказівкам дорослого, а потім самостійно продовжувати виконувати завдання.

Діти із середнім рівнем сформованості довільної поведінки потребували допомоги дорослого, були здатні визначити конкретні цілі під час виконання завдання, однак деякі діти зазнавали труднощів у пошуку засобів для досягнення цих цілей. Водночас спостерігалася здатність цих дошкільників до знаходження способу досягнення намічених дій, передбачення кінцевого результату своєї діяльності, побудови послідовного ланцюжка виконання дій.

В процесі експерименту нами визначено *особливості регулюючої функції мовлення у старших дошкільників із ЗНМ*, а саме:

- утруднений пошук слів, граматичних форм, мовленнєвих зворотів під час побудови висловлювання;
- порушення авторегулювання під час керування мовленнєвими (артикуляційними) рухами на рівні складу;
- труднощі регуляції, виконання мовленнєвого завдання, яке вимагає довільного контролю;
- недостатній рівень сформованості здатності звітувати про виконанні дії;
- труднощі у формулюванні мети майбутньої діяльності.

Також визначено *особливості довільної поведінки у дітей із ЗНМ*:

- труднощі утримання інструкцій та алгоритму виконання складних завдань;
- невміння визначити конкретні цілі під час виконання завдання;
- труднощі у пошуку засобів для досягнення поставлених цілей;

- утруднення на рівні фіксації моторної програми (особливо в тих випадках, коли окрім утримання рухової програми дитина має виконати ще конкретну діяльність);
- несформована саморегуляція на більш високому рівні довільності;
- значні труднощі у побудові послідовного ланцюжка виконання своїх дій;
- утруднення у визначенні способу виконання власних дій.

Після аналізу результатів виконання діагностичних завдань експериментальними групами дітей нами було проведено порівняльний аналіз одержаних даних в обох групах. Результати представлено на Рис. 2.1 та 2.2.

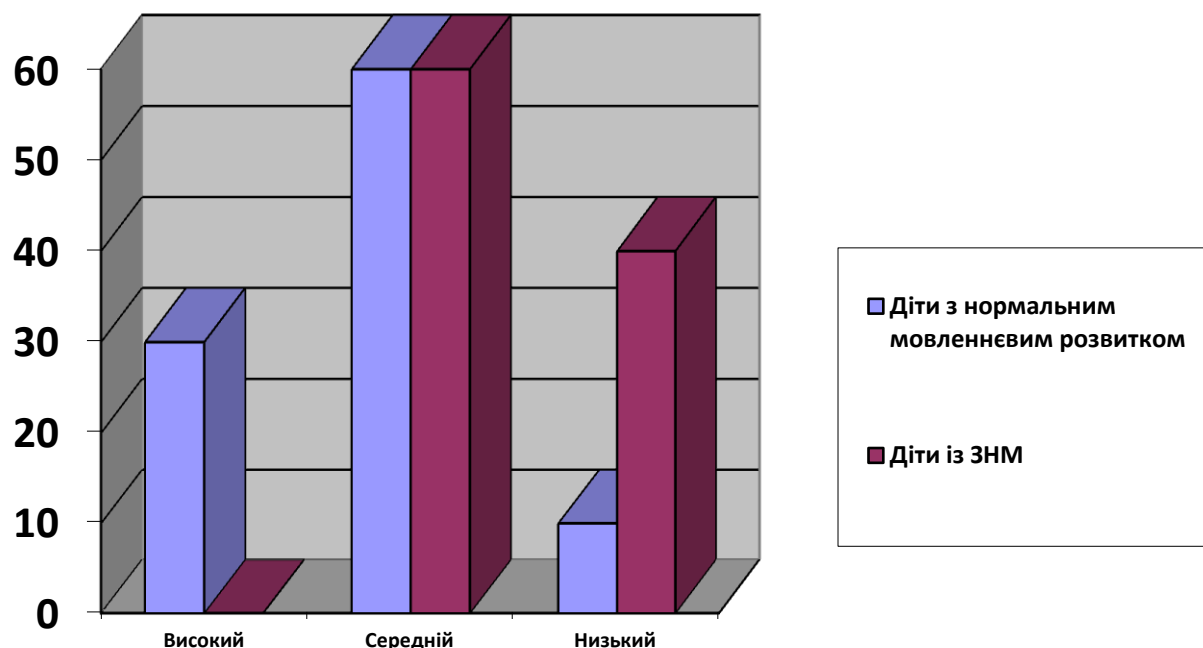


Рис.2.1. Порівняльні показники рівнів сформованості регулюючої функції мовлення у дітей із ЗНМ та нормотиповим мовленнєвим розвитком.

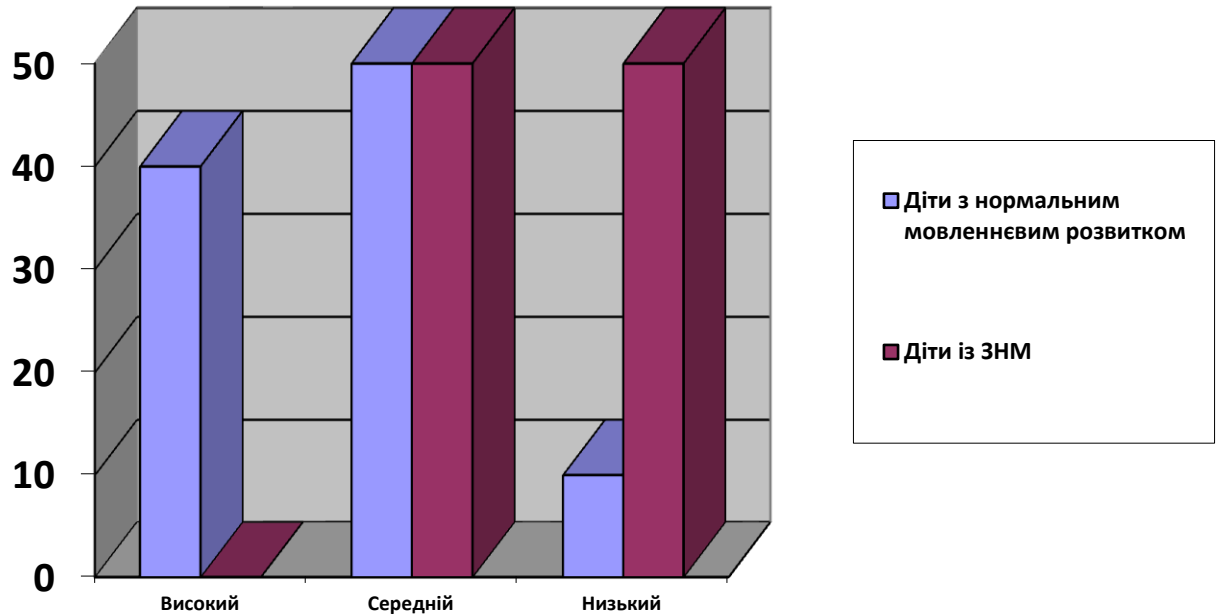


Рис.2.2. Порівняльні показники рівнів сформованості довільної поведінки у дітей із ЗНМ та нормативним мовленнєвим розвитком.

Отже, результати порівняльного аналізу рівнів сформованості регулюючої функції мовлення і довільної поведінки в експериментальних групах засвідчили, що у старших дошкільників без порушень мовлення більш високий рівень розвитку як регулюючої функції мовлення, так і довільності поведінки. Встановлюється пряма залежність: чим вище рівень регулюючої функції мовлення, тим вищий рівень сформованості довільної поведінки. Дані показники у дітей із ЗНМ значно нижче. У старших дошкільників із ЗНМ з низьким рівнем розвитку регулюючої функції мовлення довільність поведінки є також несформованою.

2.4. Методичні рекомендації щодо розвитку мовленнєвого опосередкування довільної поведінки у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення

Спираючись на одержані у ході експериментального дослідження дані та на результати аналізу літературних джерел, нами розроблено методичні засади корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвого опосередкування довільної регуляції у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із ЗНМ в умовах логопедичної групи закладу дошкільної освіти. Корекційна робота має будуватися з урахуванням порівневої структури довільності, що формується відповідно до програми «розгортання» довільної регуляції в онтогенезі.

Рівень довільності рухової активності є основою розвитку довільності (перший рівень регуляції), а отже, потребує формування в першу чергу. Розвиток довільності сенсомоторної активності здійснюється за допомогою використання ігор та вправ відповідно до загальних закономірностей психомоторного розвитку та закономірностей розвитку рухів. Ефективними є рухові вправи, спрямовані на поєднання рухів і слова, рухів, слова і музики (засоби логоритміки).

Під час роботи з розвитку другого рівня регуляції – довільності вищих психічних функцій – робота здійснюється на основі формування уваги. Саме увага виконує функцію контролю. Вона допомагає поетапно перевести розгорнуту дію у внутрішній план або зробити її скороченою та автоматичною [32].

Після відпрацювання двох базових рівнів довільної регуляції переходять до безпосереднього формування мовленнєвого опосередкування довільної поведінки. Цю роботу доцільно проводити у межах формування зв'язного

монологічного мовлення, що передбачає планування мовленнєвого висловлювання, скласти його програму [33].

Зазначимо, що розвиток зв'язного мовлення є одним із провідних завдань логокорекції системного недорозвинення мовленнєвої функції у старших дошкільників. Зазначена робота передбачає формування умінь та навичок планувати власне висловлювання, визначати його зміст, самостійно орієнтуватися в умовах зміни мовленнєвої ситуації. У дошкільників із ЗНМ зв'язне мовлення спонтанно не розвивається, а може бути сформованим тільки у процесі систематичної і поетапної корекційно-розвивальної роботи з урахуванням спеціальних логопедичних принципів [7; 18;27]:

1. Онтогенетический принцип визначає послідовність побудови логопедичної роботи з урахуванням появи форм зв'язного мовлення в онтогенезі (спочатку діалогічного, потім монологічного; спочатку опис, потім міркування).

2. Принцип комплексності передбачає, що логопедичний вплив має бути спрямованим не тільки на недорозвинену мовленнєву функцію, але і на ряд не мовленнєвих процесів (довільної регуляції, уваги, пам'яті, мислення тощо).

3. Принцип врахування провідної діяльності передбачає, що логокорекція має будуватися на основі провідної діяльності для дітей дошкільного віку, тобто ігровий із використання ігор різних за структурою та складністю.

4. Відповідно до принципу системності всі структурні мовленнєві компоненти тісно взаємопов'язані, тому необхідно проводити корекційну роботу, що спрямована на різні порушені та більш-менш збережені компоненти мовленнєвої системи (збагачення словника, розвиток граматичної будови, формування навичок правильної звуковимови, інтонаційної виразності тощо).

5. Принцип диференційованого підходу передбачає, що корекційна робота будується не тільки з урахуванням етіології і патогенезу мовленнєвого недорозвинення, але і з урахуванням віку, індивідуальних психологічних та психосоматичних особливостей, рівня мовленнєвого розвитку [31].

Корекційно-розвивальне навчання з дошкільниками із ЗНМ передбачає тісний взаємозв'язок у роботі логопеда, вихователя, музичного курівника і батьків. Саме у процесі занять з образотворчого мистецтва та ручної праці (ліплення, малювання, аплікації) закріплюються уміння дітей із ЗНМ планувати свої дії спочатку у мовленнєвому плані, потім – у внутрішньому, описувати послідовність дій після власної діяльності [36].

Навчання плануванню власних дій у дошкільників із ЗНМ відбувається в 4 етапи:

- 1) створення дітьми малюнка (поробки) за прямим поетапним планом-вказівкою дорослого;
- 2) планування майбутнього малюнка (поробки) педагогом, потім дітьми за допомогою педагога і, нарешті, самими дошкільниками;
- 3) створення дітьми із ЗНМ плану майбутнього малюнка (поробки) за допомогою плану-схеми: з повною орієнтовною схемою, далі – скороченою орієнтовною схемою;
- 4) побудова дошкільниками попереднього плану-схеми малюнка (поробки) з попередніми вербальним плануванням без зовнішньої опори.

За аналогічними етапами формування мовленнєвого опосередкування довільної поведінки у старших дошкільників відпрацьовується і під час конструювання [19].

Слід зазначити, що робота у зазначеному напрямі має відбуватися на основі індивідуалізації темпів корекційно-розвивального впливу, що пов'язано із забезпеченням для кожної дитини темпів діяльності, максимально адаптованих до її можливостей. Дотримання послідовності в діяльності

передбачає систематичність в закріпленні сформованих умінь, а також доведення їх до автоматизованих навичок на кожному етапі розвитку довольної регуляції. Із ускладненням ігрових завдань необхідно прагнути до послідовного використання на занятті раніше сформованих навичок для досягнення необхідного результату. В іншому випадку, відсутність реалізації сформованого потенціалу призведе, в кінцевому результаті, до фрустрації і відмови дитини від участі у заняттях [37].

Отже, формування навичок мовленнєвого опосередкування довольної поведінки у старших дошкільників формується поетапно з урахуванням розвитку регулюючої функції мовлення в онтогенезі у тісному взаємозв'язку із логопедичним та дидактичними заняттями.

ВИСНОВКИ

У процесі проведеної роботи нами було зроблено наступні висновки.

1. Результати аналізу теоретичних підходів до проблеми розвитку довільної поведінки у дітей засвідчили, що сформованість рівневої системи довільної поведінки є одним із показових критеріїв розвитку дитини, який дозволяє виділити як загальні, так і специфічні закономірності формування довільної поведінки, провести адекватне діагностичне обстеження регуляторних компонентів діяльності дитини, побудувати ефективну систему корекційно-розвивальної роботи.

У процесі науково-теоретичного дослідження проблеми доведено, що розвиток регулюючої функції мовлення пов'язаний з переходом до смислової регуляції процесів спочатку з боку мовлення дорослих, а потім і з боку власного мовлення дитини.

Регулююча функція є фактором розвитку довільної поведінки, виходячи з наступного:

- вона допомагає фіксувати результати дії, планувати їх;
- мовлення супроводжує дію (дитина аналізує умови завдання, шукає засіб досягнення мети і виконує необхідну дію);
- регулююча функція мовлення допомагає дитині дати словесний звіт про виконану дію в цілому;
- мовлення фіксує образ майбутньої дії, і таким чином стає регулятором дії;
- регулююча функція мовлення допомагає об'єктивувати власні дії та усвідомлювати їх.

2. На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначено основні особливості становлення довільної поведінки у дітей за умов

нормотипового і порушеного мовленнєвого онтогенезу. Нами встановлено, що неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема ЗНМ, афективно-вольової сфери. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у зазначеної категорії дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність виконання завдань.

Особливостями регулюючої функції мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є:

- утруднений пошук слів, граматичних форм, мовленнєвих зворотів під час побудови висловлювання;

- порушення авторегулювання під час керування мовленнєвих рухів на рівні складу;

- труднощі регуляції, виконання мовленнєвого завдання, яке вимагає довільного контролю;

- недостатньо сформована здатність надати звіт про виконанні дії;

- труднощі у формулюванні мети майбутньої діяльності.

Нами визначено особливості довільної поведінки у дітей із ЗНМ, зокрема:

- труднощі утримання інструкцій та алгоритму виконання складних завдань;

- невміння визначити конкретні цілі під час виконання завдання;

- труднощі в пошуку засобів для досягнення своїх цілей;

- утруднення на рівні утримання рухової програми, особливо в тих випадках, коли окрім утримання рухової програми дитина має виконати ще якусь діяльність;

- низький рівень власної регуляції на більш високому рівні довільності;

- труднощі у побудові послідовного ланцюжка виконання своїх дій;
- утруднення у визначенні способу виконання своїх дій.

3. Експериментально вивчивши вплив регулюючої функції мовлення на розвиток довільної поведінки у дітей із ЗНМ у порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком нами з'ясовано, що у останніх більш високий розвиток як регулюючої функції мовлення, так і довільності поведінки. При чому, встановлюється залежність: чим вище рівень регулюючої функції мовлення, тим вищий рівень сформованості довільної поведінки. Дані показники у дітей із ЗНМ значно нижче. У старших дошкільників із ЗНМ з низьким рівнем розвитку регулюючої функції мовлення довільність поведінки є також несформованою.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження було підтверджено вплив регулюючої функції мовлення на розвиток довільної поведінки дітей із ЗНМ.

Проведене нами дослідження не вичерпує у повному обсязі проблем вивчення операцій мовленнєвого опосередкування довільної поведінки у дітей із ЗНМ. До подальших перспектив відносимо, дослідження впливу рівня сформованості регулюючої функції мовлення на процес оволодіння навичками читання і письма учнями початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: МГУ, 1990. 367 с.
3. Божович Л. И. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1989. 265 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / гл. ред. А.В. Запорожец. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 433с.
5. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы её изучения. Челябинск: ЧПИ, 1999. 267 с.
6. Гребенникова О.В. Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников. Москва, 2006. 135 с.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. 379 с.
8. Иванников В.А. К сущности волевого поведения. *Психологический журнал*. 1995. Т. 6. № 3. С. 47–55.
9. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.:УРАО, 1998. 144 с.
- 10.Ильин Е. П. Психология воли. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
- 11.Копп К.Б. Антецеденты саморегуляции перспективного развития. *Психология развития*. 1992. Т. 18. № 2. С. 199–214.
- 12.Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.

13. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1982. 255 с.
14. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ЛПС, 2005. 205с.
15. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. М.: УРАО, 1998. 176 с.
16. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку. – К.: Основа, 1998. 211с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: МГУ, 1977. 304с.
18. Логопедія: підручник / за ред.М.К.Шеремет. К.: Вид.дім «Слово», 2018. 701 с.
19. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: МГУ, 1978. 237 с.
20. Лурия А.Р. К вопросу о формировании произвольных движений ребёнка. *Доклады АПН РСФСР*. 1957. № 1. С.11-15.
21. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. *Психология развития*. 1998. Вып. 14. С. 89–94.
22. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М.: Линка-Пресс, 1998. 176 с.
23. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. М.: Институт практической психологии, 1996. 445 с.
24. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. М.: Институт практической психологии, 1998. 488 с.
25. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2000. Т.1. 650 с.
26. Овчарова Р. В. Технология практического психолога в образовании. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 448 с.

27. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. С.67-172.
28. Педагогическая энциклопедия: в 2-х томах. / под ред. В.В. Давыдова. М.: БРЭ, 1993. Т.1. 603 с.
29. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А.М. Шахнаровича. М.: МГУ, 1993. 218 с.
30. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца. М.: Педагогика, 1965. 204 с.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.
32. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
33. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Институт практической психологии, 1998. 256 с.
34. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. №1. С.2 – 7.
35. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. 204с.
36. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: монографія. – К.: Орфей, 1999. 357с.
37. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. К.: Актуальна освіта, 2013. 256с.
38. Ушакова Т.Н. Функциональные механизмы второй сигнальной системы. М.: МГУ, 1979. С. 34-47.

39. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребёнка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. М.: МГУ, 1956. 311с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика „Конструктор”

МЕТА: виявити стан сформованості операцій мовленнєвого опосередкування (планування, регуляції та контролю) власних дій дитини.

МАТЕРІАЛ: Брусочки прямокутної, квадратної а також трикутної форми для конструювання, розчленовані креслення будиночків.

ХІД РОБОТИ: Експеримент проводиться з парами дітей. Діти сідають за стіл один проти одного, перед ними кладуть поелементне креслення так, щоб до однієї дитини воно було повернуте «вверх ногами», і пропонують побудувати такий же будиночок. При цьому дітей просять озвучувати послідовність своїх дій. Після виконання завдання. Малюку пропонується перевірити правильність виконання та надається можливість виправити. Потім малюка просять розповісти ,з яких елементів був побудований будиночок і як він його будував. Відмічають інтерес дитини до виконання завдання, відволікаємість.

ІНСТРУКЦІЯ: „ Діти, перед вами креслення будиночків, роздивіться їх! Також перед вами брусочки прямокутної, квадратної та трикутної форми. Увага! Вам необхідно побудувати будиночок за заданим кресленням! Коли будеш будувати розкажи, з чого і як ти будуєш. Коли побудуєш будиночок, перевір, чи правильно це зробив, розкажи, чи всі брусочки використав, в якій послідовності будував. Сподобалося тобі виконувати завдання, будувати?”

Додаток Б
Методика „Будиночок”

(автор О. Прихожан)

МЕТА: виявити стан сформованості довільної поведінки.

МАТЕРІАЛ: Аркуш білого паперу, картка з намальованим будиночком.

ХІД РОБОТИ: Дитині пропонується перемалювати будиночок, окремі деталі якого складені з елементів великих букв. Коли робота закінчена, дитині дають можливість перевірити, чи все правильно перемальовано. Після того, як дитина перемалювала будиночок, Якщо дитина побачить у своєму малюнку неточність, вона її може виправити, але це повинно бути зареєстровано в протоколі дослідником. У ході виконання завдання необхідно відмічати відволікання дитини, зацікавленість у виконанні справи. Обстеження проводиться індивідуально або в групі з 2-3 дітей.

ІНСТРУКЦІЯ: „Подивись! Тут намальована хатка. Спробуй намалювати таку ж. А тепер перевір, чи ти все правильно намалював”.

Додаток В

Методика „Графічний диктант”

(автор Д. Ельконін)

МЕТА: Діагностика вміння діяти за правилом.

МАТЕРІАЛ: Аркуш паперу в клітинку з проставленими трьома крапками. Крапки ставляться на відстані чотирьох клітинок від лівого краю сторінки одна під другою. По вертикалі відстань між ними – 7 клітинок.

ХІД РОБОТИ: 8-10 дітям видається аркуш паперу з проставленими крапками. Крапки ставляться на відстані чотирьох клітинок від лівого краю сторінки одна під другою. Дітям пропонується виконати роботу за правилом (правтла див. в Інструкції). Діти повинні виконати три візерунки: один тренувальний і два тестових. Під час роботи над тренувальним візерунком дослідник може виправляти помилки, які допускають діти. При малюванні тестових візерунків такий контроль не проводиться, і дослідник стежить лише за тим, щоб діти починали новий візерунок з правильної крапки. Диктуючи, потрібно дотримуватися достатньо довгої паузи, щоб діти встигли закінчити попередню лінію. На самостійне продовження візерунку дається 2 хв.

ІНСТРУКЦІЯ: „Зараз ми разом будемо вчитися малювати різні візерунки. Треба постаратися, щоб вони вийшли гарними і акуратними. Для цього ви повинні уважно слухати мене – я буду говорити, в яку сторону і на скільки клітинок провести лінію. Проводьте тільки лінії, які я буду диктувати. Коли накреслите лінію, чекайте, поки я не скажу, як намалювати іншу. Не відриваючи олівець від паперу, кожен лінію починайте там, де закінчилась попередня.

Усі пам'ятають, де права рука? Це така рука, в якій ви тримаєте олівець. А ліва? Коли я скажу, що треба провести лінію вправо, ви її проведете на дошці, попередньо розкресленій на клітинки, проводиться лінія зліва вправо довжиною однієї клітинки. Це я провела лінію на одну клітинку вправо. А тепер я не

відриваючи руки, продовжу лінію на дві клітинки вверху, а тепер – на три клітинки вправо (слова супроводжуються накресленням ліній на дошці)”.

ТРЕНУВАЛЬНИЙ ВІЗЕРУНОК: „Починаємо малювати перший візерунок. Поставте олівець на верхню крапку. Увага! Малюйте лінію: одна клітинка вниз, одна вправо, одна вверху, одна вправо, одна вниз, одна вправо, одна вправо, одна вниз. Далі продовжуйте малювати такий візерунок самі”.

ПЕРШИЙ ТЕСТОВИЙ ВІЗЕРУНОК: „Тепер поставте олівець на наступну крапку. Приготуйтеся! Увага! Одна клітинка вверху, одна вправо, одна вверху, одна вправо, одна вниз, одна вправо, одна вниз, одна вправо. А тепер самі продовжуйте малювати цей візерунок”.

ДРУГИЙ ТЕСТОВИЙ ВІЗЕРУНОК: „Тепер намалюємо інший візерунок. Поставте олівець на останню крапку. Увага! Починаємо диктувати. Три клітинки вверху, одна вправо, дві вниз, одна вправо, дві вверху, одна вправо, три вниз, одна вправо, дві вверху, одна вправо, дві вниз, одна вправо, три вверху. Тепер самі продовжуйте малювати цей візерунок”.

Додаток Г

Методика „Малювання по крапкам” або „Зразок і правило”

(автор А. Венгер)

МЕТА: Призначена для дослідження рівня орієнтування на задану систему вимог.

МАТЕРІАЛ: Книжечка із завданнями-задачами.

ХІД РОБОТИ: Дитині пропонується 6 задач, кожна з яких поміщається на окремому аркуші спеціальної книжечки. На кожному аркуші книжечки зліва намальований зразок, а праворуч нанесені „крапки”, що представляють собою хрестики, кружечки і трикутники. Слідуючи заданому правилу (не проводити лінію між двома однаковими „крапками”), дитина повинна, поєднуючи ці „крапки” олівцем, відтворити фігуру-зразок, зображену на тому ж аркуші ліворуч від „крапок”. Завдання відрізняються одне від іншого формою зразка і розташуванням „крапок”. Зразками в задачах № 1 і № 5 служать неправильні трикутники, в задачі № 2 - неправильна трапеція, в задачі № 3 - ромб, в задачі № 4 - квадрат і в задачі № 6 - чотирьохпроменева зірка.

Обстеження проводять індивідуально. Перед дитиною кладуть книжечку із завданням. На першому чистому аркуші записують дані про досліджуваного (прізвище, ім'я, вік, дата обстеження і, якщо потрібно, інші дані). Експериментатор, стоячи так, щоб його було добре малюку, розкриває таку ж книжечку і показує лист із завданням № 1.

ІНСТРУКЦІЯ: „Відкрий свою книжечку на першій сторінці. Подивися, у вас все намальовано так само, як і у мене. Бачиш, тут були „крапки” (слова супроводжуються зазначенням на вершини трикутника-зразка), які з'єднали лініями так, щоб вийшов цей малюнок (слід вказівку на сторони трикутника; слова „вершина”, „сторони”, „трикутник” експериментатором не вимовляються). Поруч намальовані інші „крапки” (слід вказівку на „крапки”, зображені праворуч від зразка). Ти сам з'єднай ці „крапки” лініями так, щоб вийшов такий самий

малюнок. Тут є зайві „крапки”. Ти їх залиши, не з'єднуй. Тепер подивись в свою книжечку: „крапки” однакові чи ні? (Отримавши відповідь „ні”, експериментатор продовжує далі). Правильно, вони різні. Тут є хрестики, кружечки, трикутнички. Ти повинен запам'ятати правило: однакові „крапки” з'єднувати не можна. Не можна проводити лінію від хрестика до іншого хрестика, або від кружечка до іншого кружечка, або від трикутничка до іншого трикутничка. Лінію можна проводити тільки між різними „крапками”. Якщо ти проведеш лінію неправильно, скажи мені - я зітру її гумкою, вона не буде рахуватися. Коли зробиш цей малюнок, перегорни сторінку. Там ти побачиш інші „крапки” і інший малюнок - ти повинен будеш намалювати його ”.

По закінченні інструктування дитині роздають прості олівці. Експериментатор по ходу виконання завдання стирають на прохання дитини невірно проведені лінії, стежать за тим, щоб не була пропущена задача, підбадьорює дитину, якщо це потрібно.

Додаток Г

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Воронова Анастасія Ігорівна, учасник 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;

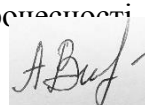
– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

- 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;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності

13.04.2021

(дата)



(підпис)

Анастасія ВОРОНОВА

(ім'я, прізвище)