

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

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 213М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної програми «Логопедія»

Єфімцева Христина Костянтинівна

Керівник: Семашкіна Г.М. кандидатка біологічних
наук, доцентка
Консультант - Ільїна Н.В., кандидатка педагогічних
наук, доцентка
Рецензент: вчитель-логопед вищої категорії
Херсонського закладу дошкільної освіти № 9
комбінованого типу
Херсонської міської ради Зінченко О.М.

Херсон 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку	7
1.1. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку	7
1.2. Роль мовлення у психічному розвитку дитини	12
1.3. Аналіз проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в науковово-методичній літературі	15
РОЗДІЛ 2. Корекційно-розвиткова робота з формування творчого зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку	27
2.1. Теоретико-методичні засади формування творчого зв'язного мовлення у дітей із ЗПР	27
2.2. Експериментальне вивчення особливостей творчого зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.	33
2.3. Методи та прийоми розвитку вербальної творчості у дітей із ЗПР	39
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53
ДОДАТКИ	59
Додаток А. Рівні розвитку творчого зв'язного мовлення дітей у дітей із ЗПР	59
Додаток Б.	61

ВСТУП

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства системи освіти дітей з порушеним психофізичним розвитком, зокрема із затримкою психічного розвитку вимагає глибшого вивчення специфіки підготовки зазначеної категорії дітей до навчання в школі. Від змісту цієї підготовки та способів і методів її здійснення, залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості дитини в цілому.

Дослідження проблеми затримки психічного розвитку (ЗПР) дитини здійснюється психологами та педагогами як одного з найбільш значущих психолого-педагогічних питань. Одночасно вивчення дітей цієї категорії дітей розпочато відносно недавно і питання залишається досить актуальним.

Роботи таких вчених Т.Власова, Т.Єгорова, Т.Ілляшенко, Т.Вісковатова, К.Лебединська, В.Лубовський, М.Марковська, Т.Мокряк, М.Певзнер, М.Рождественська та інших присвячені вивченню етіології та механізмів перебігу ЗПР, пошуку засобів та методів ефективної корекції. На питаннях дослідження пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку зосередили свою увагу Т.Єгорова, Г.Жаренкова, В.Кудрявцева, Н.Менчинська, В.Лубовський, В.Насонова, Н.Стадненко, У.Ульєнкова, О.Цимбалюк.

Особливу увагу привертає специфіка мовленнєвого розвитку дітей дошкільного та шкільного віку із ЗПР в психолого-педагогічному плані. Багато дослідників (Н.Борякова, О.Слепович, Р.Трігер, О.Кошелева, О.Слепович, Є.Соботович, С. Шевченко та інші) присвятили свої роботи вивченню їхнього мовленнєвого розвитку, який характеризується відставанням в темпі оволодіння мовленням, пізнім початком функціонування неологізмів, слабкою мовленнєвою активністю, бідністю

та недиференційованістю лексичного запасу, порушеннями у формуванні граматичної будови, низьким рівнем орієнтування в звуковому складі мовлення, слабким засвоєнням звукової будови слова.

Порушення мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку проявляються на фоні недостатньої сформованості когнітивних процесів та обумовлені їх психічним розвитком.

Вивчена література з питань формування мовлення, зокрема зв'язного, у дошкільників свідчить про те, що автори надають йому досить великого значення як обов'язковій складовій повноцінного і гармонійного розвитку дитини взагалі.

Завдяки зв'язному мовленню діти мають можливість висловлювати свої враження і переживання, набувають уміння змістовно і грамотно висловлювати свої думки. Через зв'язне мовлення фактично трансформується логіка мислення дитини, її вміння усвідомлювати сприйняте і виразити його в правильному, чіткому і логічному мовленні. Важливою ланкою в системі навчання зв'язного виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку є заняття з творчого розповідання, які відіграють велику роль в розвитку творчої активності дітей та самостійності.

Проте проблема формування творчого зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗПР залишається поза увагою багатьох дослідників, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета кваліфікаційної роботи є дослідження теоретико-методичних засад розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Об'єктом дослідження є мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предметом дослідження є методи та прийоми розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Згідно мети дослідження нами поставлені такі конкретні завдання:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та спеціальну літературу із проблеми формування творчого зв'язного мовлення у дітей із ЗПР.
2. Розкрити науково-теоретичні засади розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.
3. Визначити теоретико-методичні засади формування творчого зв'язного мовлення у дітей із ЗПР.
4. Дослідити методи та прийоми розвитку вербальної творчості у дітей із ЗПР.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у спробі удосконалення методики формування у дошкільників із ЗПР творчого зв'язного мовлення, формування якого розглядається також як напрям корекції порушень пізнавальної сфери.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методичних рекомендацій щодо формування творчого зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Зазначені рекомендації можуть бути використані у практиці спеціальних та інклюзивних освітніх закладів для роботи із зазначеною категорією дітей.

Методи дослідження було обрано відповідно до специфіки об'єкта і предмета дослідження, а також мети і завдань дослідження: теоретичні: вивчення, аналіз, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему; узагальнення й синтезування психолого-педагогічної, спеціальної і методичної літератури для з'ясування науково-теоретичних засад зазначеної проблеми; емпіричні: діагностичний експеримент; статистичні: кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри спеціальної освіти

ХДУ, методичному семінарі кафедри спеціальної освіти ХДУ та знайшли відображення у публікації «Науково-теоретичні засади формування зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку» у збірнику наукових праць здобувачів вищої освіти «Магістерські студії».

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (58 найменувань), додатків. Загальний обсяг роботи становить 62 сторінки.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку

На сьогодні в спеціальній психології та спеціальній педагогіці затримка психічного розвитку належить до категорії нерізко виражених порушень у психічному розвитку дитини та займає проміжне положення між нормотиповим та відхиленим розвитком [9, с. 56].

Під терміном «затримка психічного розвитку» розуміють «синдроми тимчасового відставання розвитку психіки у цілому або окремих її функцій (сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових), уповільненого темпу реалізації закодovаних у генотипі властивостей організму» [26, с. 16].

Діти із затримкою психічного розвитку не мають таких виражених порушень як діти із порушенням розумового розвитку, або з недорозвиненням мовлення первинного генезу, порушеннями зору, слуху, опорно-рухової системи тощо. Основні труднощі, яких зазнають діти з цим типом порушення, пов'язані із соціальною адаптацією (особливо в освітніх закладах) та навчанням [29, с. 35].

Одночасно у більшості дітей спостерігається різнорідна клінічна симптоматика: незрілість складних форм поведінки, розлади цілеспрямованої діяльності на фоні підвищеної виснажуваності, низької працездатності, енцефалопатичних порушень.

Найперші симптоми ЗПР починають проявлятися у вигляді сомато- вегетативних реакцій на різноманітні шкідливі впливи ще у віці до трьох років. Ці реакції проявляються в підвищеній загальній і вегетативній збудливості, у порушеннях сну, апетиту; у наявності

шлунково- кишкових розладів (наприклад, блювання, коливання температури тіла, здуття живота тощо).

Дітям від чотирьох до десяти років характерні психомоторні реакції на шкідливі впливи. Такі реакції включають переважно гіпердинамічні розлади різного походження: психомоторну збудливість, виникнення тиків, заїкання. Зазначений рівень патологічного реагування обумовлений віковими особливостями розвитку ЦНС, а саме інтенсивною диференціацією на цьому періоді розвитку кіркових відділів рухового аналізатора [18, с. 188].

Соматичний розвиток дітей із ЗПР часто також характеризується відставанням: діти мають малий зріст і вагу. За фізичними особливостями вони відповідають стану, характерному для дітей більш молодшого віку. Майже в половині випадків відсутні патологічні ознаки або спостерігаються легкі неврологічні порушення. Загальна моторика в основному достатня, рухи дітей нормально скоординовані, досить спритні та чіткі, добре виконуються рухи в уявних ігрових ситуаціях. Певного недорозвинення зазнають тільки найбільш складні довільні рухи .

На прикінці минулого століття було проведено багато досліджень присвячених вивченню психологічних особливостей дітей із ЗПР. Питанням вивчення пам'яті зазначеної категорії дітей присвятили свої дослідження Н. Піддубна, Н. Лутонаян, уваги – Н. Борякова, мовлення – В. Лубовський, Н. Борякова, ігрової діяльності – Л. Кузнецова, мислення – Т. Єгорова, Т. Стрекалова, навчальної діяльності – Г. Жеренкова, С. Шевченко, особистості – Г. Єфремова тощо [9, с. 48].

Узагальнюючи підходи, що існують у сучасній науковій літературі, спробуємо описати особливості психічного розвитку дітей із ЗПР, зокрема, таких процесів як увага, пам'ять, мислення, мовлення, специфіку емоційної сфери та ігрової діяльності.

У дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку увага

характеризується нестійкістю, періодичними коливаннями і нерівномірністю працездатності; їм важко концентрувати та утримувати увагу під час виконання певного виду діяльності. Характерним є обмежений обсяг уваги, її фрагментарність, діти сприймає лише окремі частини запропонованої інформації. Такі порушення уваги зазвичай затримують процес формування понять. Спостерігаються розлади вибіркової концентрації уваги. Страждає цілеспрямованість діяльності, діти діють імпульсивно, схильні часто відволікатися. Іноді спостерігаються прояви інертності, які проявляються в труднощах переключення з одного завдання на інше. У дітей старшого дошкільного віку мало сформована здатність до здійснення довільної регуляції поведінки. Це призводить до порушення у протіканні розумових операцій та створює перешкоди для формування навчальної діяльності. Недоліки уваги викликають рухову розгальмованість [47, с. 162].

У дітей з ЗПР спостерігається зниження стійкості уваги, яке може носити різний характер: від максимальної напруги уваги на початку виконання певного завдання до значного її зниження на кінцевому етапі виконання або виражатися в періодичних змінах напруги і спаду уваги протягом всього часу виконання ігрового чи навчального завдання. Також у дітей із ЗПР порушується планування і виконання складних рухових програм.

Такі вчені як Л. Шипіцина, О. Заширіна у результаті проведення комплексного психолого-педагогічного та нейропсихологічного вивчення дітей із ЗПР виявили такі тенденції у їхньому розвитку: обмеження обсягу пам'яті різних модальностей (зорової, слухової, вербальної); зниження стійкості запам'ятовування; недостатню швидкість запам'ятовування; неточність у відтворенні і швидке згасання мнестичних слідів, значно страждає вербальна пам'ять. Більшою мірою страждає довільне зорове запам'ятовування, ніж мимовільне; продуктивність і стійкість довільного запам'ятовування стає гіршим в

умовах значного навантаження. Діти не вміють користуватися прийомами запам'ятовування.

Недоліки в розвитку інтелектуальної діяльності відзначається починаючи з наочних форм мислення, що призводить до труднощів у формуванні сфери образів-уявлень. Наочно-дійове мислення дитини із ЗПР наближене до вікової норми [29, с. 29].

Характер розумової діяльності переважно репродуктивний, здатність до творчого створення нових образів знижені, а процес формування розумових операцій – уповільнений. Рівень словесно-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР не відповідає віковим можливостям. Дітям важко виділяти істотні ознаки під час узагальнення, критерії узагальнення неефективні. Самі узагальнення розпливчасті і недиференційовані.

З групуванням предметів за родовою приналежністю діти із ЗПР зазвичай справляються, але вербальний супровід виконання завдання (назвати групу одним словом, пояснити принцип класифікації) порушений. Завдання на класифікацію успішніше виконуються на рівні наочно-образного мислення, а ніж на конкретно-понятійному. Проте, на відміну від дітей із порушенням розумового розвитку, дошкільники із ЗПР мають ширшу зону найближчого розвитку та після отримання допомоги починають виконувати запропоновані завдання на рівні близькому до вікової норми, краще засвоюють принцип вирішення завдань і здатні переносити його на подібні завдання.

Порушення мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗПР переважно мають системний характер і нерозривно пов'язані із структурою дефекту. Це обумовлено незрілістю функціонального стану центральної нервової системи, а саме слабкістю протікання процесів збудження і гальмування, труднощами у створенні складних умовних зв'язків між предметами та явищами, відставанням у формуванні системи міжфункціональних зв'язків тощо [48, с. 362].

Порушення лексичної сторони мовлення проявляються в розбіжності між обсягом активного і пасивного словника, особливо слів, які позначають якості і відносини. Одні слова можуть вживатися необґрунтовано, а інші мати низьку частоту вживання. Бідним є словник для диференційованого позначення властивостей навколишнього світу, як загальних, так і конкретизуючих сутність предметів та явищ.

Граматична сторона мовлення також відрізняється певними особливостями: діти використовують не всі граматичні категорії у власному мовленні, їм важко розгорнуто висловити думку.

Значні проблеми спостерігаються у зв'язному мовленні: діти не можуть переказати навіть невеликий текст, скласти розповідь за серією сюжетних рисунків, описати наочну ситуацію. Майже недоступною для дітей цієї категорії є творча розповідь [29, с. 51].

Порушення мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР впливають на формування функцій мовлення, особливо регуляційної: діти імпульсивні, вказівки дорослого мало впливає на їхню діяльність, важко послідовно виконати певні розумові операції, порушений контроль за своєю діяльністю, в результаті чого вони не помічають своїх помилок, втрачають зміст виконуваного завдання, легко відволікаються на побічні, несуттєві подразники, не можуть вчасно загальмувати побічні асоціації.

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна емоційна нестійкість, коливання настрою, підвищена стомлюваність, їм важко пристосовуються до дитячого колективу під час спільної діяльності, спостерігається порушення самоконтролю у всіх видах діяльності, агресивність або/і провокуючий поведінки характер, метушливість, часта зміна настрою, невпевненість, різні фобії, негативізм по відношенню до волі батьків, часта відсутність адекватного розуміння соціальної ролі і положення свого та інших людей, незначні недоліки в диференціації осіб і речей та яскраво виражені труднощі в

розрізненні важливих аспектів міжособистісних відносин [26, с. 99].

В наукових дослідженнях Є. Слепович, Д. Ельконін, Ф. Фрадкіна та інших зазначається, що діти із ЗПР відчувають виражені труднощі у створенні уявної ситуації та приймання на себе певної ролі під час ігрової діяльності, що пояснюється недоліками у пізнавальній сфері. Зниженим є інтерес до іграшок, активність ігрової поведінки, наявні труднощі в самостійному створенні план-задуму гри та в цілеспрямованому його розгортанні, несформований мовленнєвий супровід гри, сюжетно-рольова гра як спільна діяльність з іншими дітьми без спеціального організованого навчання не виникає. Під час такого навчання дорослий має повністю здійснювати організаційний етап гри, починаючи від визначення теми гри і розподілу ігрових ролей, закінчуючи детальним описом напрямів реалізації сюжету загалом і для кожної конкретної ролі зокрема.

Отже, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження особливостей становлення вищих психічних функцій дітей із затримкою психічного розвитку дозволяє зробити такі висновки: при зазначеному виді дизонтогенезу порушення проявляються з раннього віку та впливають на темп та якість розвитку всіх психічних функцій. Вчасно проведене діагностичне вивчення дитини, постановка діагнозу та складання відповідної індивідуальної корекційної програми для кожної конкретної дитини буде запорукою її ефективного психічного розвитку та максимального наближення до показників вікової норми.

1.2. Роль мовлення у психічному розвитку дитини

Вчені характеризують мову як це засіб спілкування та обміну думками між людьми. Мовні одиниці, до яких належать фонемі, морфемі, лексемі, словосполучення, речення та інші, та відношення

між цими одиницями створюють складну органічну структуру мовної системи [12, с.130].

Мовлення ж розуміється науковцями як процес оволодіння і застосування певної мовної системи особистістю під час її спілкування з іншими людьми, з однієї сторони, та як психофізіологічний процес мовленнєвої діяльності, з іншої [12,с.130].

Мовлення, на думку С. Рубінштейна, – це «діяльність спілкування (висловлювання, діяння, повідомлення) за допомогою мови, мовлення – це мова в дії. Мовлення і єдине з мовою і відмінне від неї, є єдністю певної діяльності (спілкування) і певного змісту, яке позначає, і, позначаючи, відтворює буття. Точніше, мовлення – це форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) для іншого, яка служить засобом спілкування з ним, і форма узагальненого відображення дійсності або форма існування мислення» [12,с.168].

Мова, мовлення та мовленнєва діяльність вивчалася багатьма вченими, різними за фахом – психологами, лінгвістами, психолінгвістами, нейропсихологами, нейрофізіологами, серед яких найвідомішими і на пострадянському просторі і в усьому світі є Л. Виготський, О. Лурія, О.О. Леонтьєв, М. Жинкін, С. Рубінштейн, А. Маркова, Г. Леушина, І. Павлов, М. Кольцовата інші).

Природничо-науковою психофізіологічною основою вивчення мови є вчення Івана Павлова про взаємозв'язок першої і другої сигнальних систем та про закономірності формування умовно-рефлекторних зв'язків, вчення Петра Анохіна про функціональні системи організму, нейропсихологічні вчення Олександра Лурії та Олексія Леонтьєва про мовленнєву діяльність.

В основі складної мовленнєвої функціональної системи лежить використання мови як знакової системи під час спілкування.

Складна мовленнєва функціональна система «включає взаємодію цілого ряду аналізаторних систем, спирається не на якусь вузьку ділянку

мозку, а на спільну роботу ряду його морфологічних утворень, які також тісно взаємодіють між собою. О. Лурія виділяє три основні функціональні блоки в діяльності мозку. Один з них забезпечує неспання кори і дає можливість подовженого здійснення вибіркового, селективного форм діяльності, другий забезпечує отримання, переробку та збереження інформації, третій – програмування, регуляцію та контроль діяльності, яка відбувається» [30, с.34]. Мовленнєва функціональна система спирається на спільну діяльність вторинних та третинних зон мозку, в основному другого і третього функціонального блоків домінантної за мовленням півкулі.

Мова може займати в системі діяльності різне місце. Вона може виступати як знаряддя планування мовленнєвих чи не мовленнєвих дій, відповідаючи, таким чином, першій фазі інтелектуального акту – фазі орієнтування та планування. У першому випадку це програмування мовленнєвого висловлювання в немовному суб'єктивному коді. У другому випадку це саме планування плану дій в мовленнєвій формі. Мова може виступати в третій фазі інтелектуального акту – саме як знаряддя контролю, знаряддя співставлення отриманого результату з наміченою метою. Основне місце, яке займає мова в діяльності, відповідає другій фазі інтелектуального акту. Це мова як дія, мова як корелат фази виконання наміченого плану [34, с.140].

Олександр Лурія звертав увагу, що мовна компетентність та використання мови в мовленнєвій діяльності є взаємопов'язаними явищами. Сама компетентність в мовній системі є результатом створення вмінь та навичок її використання, які формуються тільки під час активного спілкування дитини з іншими людьми. Таким чином, складний процес навчання дитини мовленню відбувається як процес опанування мовними знаннями і формування дій програмування та розуміння мовленнєвого висловлювання.

У психолінгвістиці такі дослідники як Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія виділяють два рівні оволодіння дитиною раннього та дошкільного віку мовленнєвою діяльністю. Перший рівень – практичного оволодіння мовою, де мова виступає для дитини як засіб спілкування, і рівень свідомого відношення до власної та чужої мовленнєвої діяльності. На другому рівні мова, її знакова сторона стають предметом усвідомлених довільних дій дитини. У результаті таких дій засвоюється символічний зв'язок між мовним знаком і значенням, що він несе, та формується його функціональне використання. Другий рівень оволодіння дитиною мовою повноцінно формується тільки в результаті спеціального навчання.

Якщо брати індивідуальний аспект, то тут на першому місці стоїть функція мови як знаряддя інтелектуальної діяльності людини (мислення, пам'яті тощо).

Другою функцією мови у сфері спілкування О.О. Леонт'єв вважає функцію оволодіння суспільно-історичним досвідом людства. Щоб здійснювати інтелектуальну діяльність, людина повинна за допомогою мови засвоїти деяку сукупність знань. Але мова є тією основною формою, у якій ці знання доходять до кожної людини окремо.

Відомо, що основним елементом мови є слово. Слово позначає предмети, явища дії, відношення в оточуючому світі, виділяє ознаки сприйманих об'єктів тощо. Слово об'єднує об'єкти у системи, кодує наші думки та досвід [14].

О. Лурія визначив основні функції слова. Першою функцією слова є його позначаюча роль. Слово, як елемент мови людини, завжди звернене до певного предмета і позначає або предмет, або дію, або якість, властивість об'єкту, або відношення об'єктів. Це виявляється в тому, що слово, яке має предметне віднесення, може приймати форму або іменника, або дієслова, або прикметника, або зв'язки-прийменника, сполучника. Це вирішальна ознака, яка відрізняє мову людини від так

званої «мови» тварини. За допомогою мови, яка позначає предмети, людина має можливість мати справу з предметами, які безпосередньо не сприймаються і які раніше не входили у склад її власного досвіду. Слово увиразнює світ і дозволяє дитині подумки оперувати предметами та явищами, навіть коли вони відсутні. Слово – це особлива форма відображення дійсності. Збільшуючи світ, слово надає можливість передавати досвід від індивіда до індивіда та забезпечує можливість засвоєння досвіду поколінь.

Найбільш суттєву роль, вважає О. Лурія, відіграє друга важлива функція слова. Він визначає її як «категоріальне» або «понятійне» значення. Під таким значенням слова, що виходить за межі предметного віднесення, розуміють здібність слова не тільки заміщати або уявляти предмети, не тільки збуджувати близькі асоціації, але й аналізувати предмети, входити глибше у властивості предметів, абстрагувати та аналізувати їх ознаки. Відволікаючу або абстрагуючу, узагальнюючу та аналізуючу функцію слова і називають «категоріальним» значенням.

Кожне слово не тільки позначає предмет, воно виділяє ознаки, найбільш суттєві для цього предмету, аналізує даний предмет. Ця функція виділення ознаки або абстракції ознаки є однією з важливих функцій слова.

Але кожне слово не тільки позначає речі і виділяє їх ознаки. Воно узагальнює речі, відносить їх до певної категорії, тобто несе складну інтелектуальну функцію узагальнення. Узагальнюючи предмети та явища, слово стає знаряддям абстрагування, а узагальнення – важливою операцією свідомості. Слово стає не тільки засобом заміщення предмету чи явища, а одиницею мислення, тому що найважливішими функціями мислення є саме абстрагування і узагальнення [14].

Л. Виготський у своїх наукових дослідженнях одним із перших вказав на вагомое значення мови для формування вищих психічних функцій. Суттєвий вклад у вивчення ролі мови в формуванні психічної

діяльності людини внесли також дослідження О. Лурії, М. Кольцової, О.М. Леонтєва, Б. Ананьєва, А. Люблінської, А. Запорожця, Д. Ельконіна та інших.

Особливе значення для пізнавальної діяльності має включення мови в процес відчуттів та сприймання.

Питанню ролі мови в розвитку здорового сприймання у дітей приділила увагу А. Люблінська. Для дорослої людини та для дитини, що говорить, відзначає вона, суттєвою умовою розвитку відрізняючої та абсолютної чуттєвості є оволодіння мовою. Включення слова, тобто оволодіння «сигналом сигналів», корінним чином перебудовує всі взаємовідносини дитини, яка росте і розвивається, із середовищем, змінює і діяльність аналізаторів.

Відомо, що мова є важливим фактором утворення понять, засобом розвитку абстрактного мислення. Природно, що у випадках відсутності або запізненого аномального розвитку мови, страждає не тільки процес формування мислення, а й уяви.

Н. Нудельман дослідив залежність розвитку уяви від стану мовлення у слабочуючих, глухих дітей та з порушеннями розумового розвитку. Він дійшов висновку, що специфічні особливості уяви тих дітей обумовлені уповільненим формуванням їх словесного мовлення та абстрактного мислення. Запізніле формування мислення в поняттях заважає їм звільнитися, відволіктися від конкретного, буквального значення слова, що утруднює формування нових образів [36].

1.3. Аналіз проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в науковово-методичній літературі

Перші спроби комплексного вивчення ЗПР як специфічної аномалії загального дитячого розвитку розпочалися у межах експериментальних груп при інституті дефектології АПН СРСР у кінці 50-х – початку 60-х років. Діти з ЗПР, які навчалися у масовій школі, в

цих групах отримували додаткову допомогу. У той час вони досліджувались переважно в клінічному плані (М. Певзнер, Т. Власова). Психологічна характеристика давалась лише на основі клінічних та педагогічних спостережень. Результати цих досліджень свідчать, що, незважаючи на значну варіативність, ці діти характеризуються рядом особливостей, які дають можливість віддиференціювати стан їх психічного розвитку як від педагогічної занедбаності, так і від олігофренії. Вони не мають порушень окремих аналізаторів, не відносяться до категорії дітей з вираженими порушеннями розумового розвитку і, разом з тим, постійно відстають у навчанні внаслідок поліморфної клінічної симптоматики – незрілості складних форм поведінки та цілеспрямованої діяльності, що відбувається на фоні досить швидкого виснаження, стомлюваності, порушеної працездатності. Патогенетичною основою цих симптомів є перенесене органічне захворювання центральної нервової системи [37]

Подальші дослідження (М. Певзнер, Т. Власова, В. Лубовський, К. Лебединська, У. Ульєнкова, Т. Вісковатова, Т. Ілляшенко, І. Марковська, М. Рождественська тощо) дали можливість до основних причин виникнення ЗПР віднести: порушення центральної нервової системи з ураженням органічної основи, фундаментальні порушення (крово- та лімфообігу), церебрастенії, церебрастенічний характер вищої нервової діяльності, психічний та психофізичний інфантилізм, патологію вагітності та пологів, інфекції та інтоксикації, перенесені дитиною в перші роки життя, антисоціальне середовище. В залежності від характеру, локалізації, ступеня поширення патологічного процесу, часу шкідливого впливу, умов виховання та навчання ця аномалія розвитку має свою модальність, тобто різні типи порушення розвитку інтелекту, емоційно-вольової сфери, моторики, зору, слуху тощо.

Отже, затримка психічного розвитку – це уповільнений темп психофізичного та емоційно-вольового розвитку дитини, який може

спричинятися конституційними особливостями розвитку дитини, тяжким соматичним захворюванням, впливом психогенних факторів та мікроураженням у корі головного мозку. Внаслідок цього у дитини виникає локальна недостатність одних коркових функцій при повній збереженості інших [19].

В спеціальній педагогіці такими вченими як Т. Власова, В. Лубовський, С. Шевченко та інші затверджується принципове положення про можливість компенсації у відставанні в психічному розвитку в адекватних стану дітей педагогічних умовах. Причому пропонується розпочинати діагностично-корекційне розвиваюче виховання та навчання цих дітей з п'ятирічного віку, тобто ще в дошкільний період життя. Як зазначає І. Ульєнкова, це повинно спонукати до формування не тільки певних навичок та вмінь, а й необхідних дитині засобів пізнання, до корекції аномалії розвитку, подолання вторинних порушень. Ранній початок корекційної роботи з дитиною призводить до більш ефективної корекції її розвитку і згодом до більш успішного навчання в школі.

В сучасний період вивчення особливостей психіки дітей із ЗПР досягло значних успіхів. Дана поширена характеристика цих дітей, яка коротко представлена у першому пункті нашої дипломної роботи. Зараз ми би хотіли детальніше зупинитися на психічних процесах, які забезпечують формування зв'язного мовлення зазначеної категорії дітей, зокрема творчого його аспекту.

Враховуючи тісний зв'язок мовлення з мисленням дослідимо особливості останнього у дітей із затримкою психічного розвитку.

Порівнюючи різні види мислення Т. Єгорова прийшла до висновку, що найбільші труднощі у дітей із ЗПР викликає виконання завдань, які вимагають словесно-логічного мислення. Але і за успішністю вирішення наочно-практичних та наочно-образних завдань група учнів із ЗПР досить неоднорідна. Серед них спостерігаються діти,

які виконують завдання на рівні однолітків із нормо типовим розвитком, та діти, що вирішують завдання майже як з порушенням розумового розвитку. Низький рівень виконання завдань в значній мірі визначається неорганізованістю дітей, імпульсивністю, невмінням сконцентруватися на завданні. Діти не можуть самостійно проаналізувати навіть відносно легку наочну ситуацію, виділити в ній суттєві ознаки та здійснити їх мисленнєвий синтез [37].

Відомо, що в учнів із ЗПР спостерігаються порушення причинно-наслідкового мислення, яке є основою словесно-логічного мислення. Ці діти недостатньо усвідомлюють причинну залежність подій, того, що наслідок – це подія, яка породжується іншою подією – причиною. Збідненість їх знань про навколишній світ призводить до труднощів у передбаченні можливого наслідку заданої події. У переважної більшості учнів із ЗПР несформовано поняття відносності причини і наслідку. Відомо, що розуміння суті причинних сполучників є необхідною умовою успішного причинного міркування, а тому є показником загального рівня розвитку причинного мислення. Дана категорія дітей, поєднуючи події, відомі їм з повсякденного життя які причинно взаємопов'язані, не можуть застосовувати потрібний причинний сполучник. «Становлення розуміння причинного змісту сполучників «тому що» та «через це» порівняно з нормою відстає в часі і в деяких дітей до кінця навчання не досягає рівня сформованості. Цей недолік виявляється у неспроможності диференціювати сполучники, що негативно впливає на процес причинного міркування. Недоліки причинного мислення учнів із ЗПР негативно позначаються на розумінні взаємопов'язаних явищ навколишнього життя, змісту літературного тексту, що призводить до поверхового розуміння прочитаного» [16, с.34].

Деякі особливості творчої уяви у старших дошкільників із ЗПР відмічає в своїх наукових дослідженнях Н. Ципіна. Таким дітям

притаманні бідність фантазії, слабкість уяви. Під час індивідуального експерименту діти повинні були самостійно вигадати нові варіанти закінчення прочитаного їм казкового твору Б. Житкова «Хоробре каченя». Було виявлено, що характерні для цих дітей труднощі в розумінні тексту, представленої в ньому ситуації, образів – діючих осіб негативно впливали на створення образів уяви. Діти були прив'язані до уявлень за текстом, скуті ним, відчували труднощі у створенні своєрідних, оригінальних версій.

У цих дітей виявлено недостатній рівень сформованості основних інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракції. Відмічена непланомірність аналізу, недостатня його тонкість та однобічність. Узагальнення розпливчаті та слабо диференційовані [45].

В дослідженнях І. Брокане відмічено, що у дітей шести років із ЗПР операції мислення більше розвинуті на чуттєвому, предметно-конкретному рівні, ніж на вербальному. Найбільше страждає вербально-абстрактний рівень мислення, особливо процес узагальнення та ті процеси вербально-асоціативної діяльності, які мають найбільше відношення до узагальнення.

Дошкільники з ЗПР мають дуже низький рівень загальної обізнаності, недостатній рівень знань про різноманітність предметів природного та соціального середовища та властивості предметів (колір, величину, форму), недостатній рівень засвоєння побутових загальних понять, зокрема, невміння узагальнювати групу предметів за родовим принципом. Це свідчить про обмежений сенсорний досвід дітей із ЗПР, дефіцит спілкування, а це, в свою чергу, відбивається на розвитку словника, зв'язного діалогічного та монологічного мовлення [38].

Проблема уяви та творчості у дошкільників із ЗПР ще досить недостатньо вивчена, і це не дозволяє скласти цілісне уявлення про особливості їхнього розвитку у даний віковий період, а отже знижує

ефективність корекції вторинних відхилень у цих дітей. Вивчення даних процесів мали лише другорядний характер (У. Ульєнкова, С. Шевченко, Л. Кузнецова, О. Слепович).

Під час дослідження діти даної категорії продемонстрували різні рівні розвитку уяви – від середнього – репродуктивно-відтворюючого до низького – фрагментарно-репродуктивного.

Їхня уява характеризується слабкою вираженістю позитивного мотиваційно-потребного компонента в творчій театралізовано-ігровій діяльності. Зацікавленість до завдань у дошкільників із ЗПР на творчу уяву залежить від їх складності, що вказує на критичність дітей в оцінці своїх можливостей та на боязнь ситуації неуспіху. Структурні компоненти уяви на рівні емоційно-чуттєвого та художнього досвіду недосконалі. Така здібність, як цілісне образне уявлення уявної ситуації у дітей із ЗПР сформована недостатньо. Характерною особливістю всіх дошкільників даної категорії дітей є низький рівень розвитку комбінаторних здібностей. Функціонування уяви поєднується з наслідуванням, а інтуїція – з свідомим пошуком засобів виразності образу. У дітей виникають труднощі у виконанні творчих завдань, які пов'язані із змінами, комбінуванням заданого сюжету, образу, а також із створенням особистих задумів та їх реалізації в різних видах театралізованих ігор [33, 46].

Вивченню мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей присвячені дослідження О. Слепович, Н. Борякової, С. Шевченко, Р. Трігер.

В них відзначено, що формування мовленнєвої діяльності дітей зазначеної категорії має також специфічний характер. Розмовно-побутове мовлення їх мало відрізняється від норми, але словник збіднений, особливо активний. Спостерігається розбіжність між величиною активного та пасивного словника, особливо це стосується слів, які позначають якості та відношення. Діти неточно, недиференційовано використовують слова, не тільки схожі, але й

поняття, які відносяться до різних смислових груп, позначаються за допомогою одного слова. У дошкільників із ЗПР недостатньо слів, які позначають загальні поняття, і , в той же час, мало слів, які конкретизують ці поняття, розкривають їх суть [42, 49].

Діти дошкільного віку із ЗПР знаходяться на значно нижчій сходинці розвитку монологічного мовлення, ніж діти із нормотиповим розвитком. Це пов'язано, перед усім, із недоліками становлення основних функції мовлення, незрілістю операцій програмування та граматичного структурування мовленнєвого висловлювання, порушеннями в пізнавальній сфері [25, 42].

Специфіка логопедичної роботи з дошкільниками з ЗПР визначається не лише особливостями недорозвинення та порушення мовлення, але й тісно пов'язана з розвитком пізнавальних процесів, корекцію психомоторного розвитку.

Особливостям формування мовленнєвого висловлювання у дошкільників із ЗПР приділила свою увагу Н. Борякова. Формування плануючої функції мовлення, відзначає вона, можливе лише на основі розвитку словесного опосередкування у всіх видах діяльності. Тому особливої уваги набуває переклад усіх відомостей, які діти отримали, у мовленнєвий план.

Основним завданням Н. Борякова вважає розвиток мовленнєвої активності дітей у всіх видах діяльності, розвиток їх як експресивного , так і імпресивного мовлення, збагачення активного та пасивного словника, удосконалення граматичної будови мови, навчання дітей дії планування в розповіданні, формування усвідомлення мовленнєвої дійсності.

Розпочинати роботу над формуванням зв'язного мовлення дослідниця рекомендує з максимального використання максимальних опор та вербальної допомоги дорослого. Так, робота з навчання переказу

починається з переказу змістовних діафільмів, коротких та посильних дітям за змістом.

Творче розповідання творчого характеру за наочним планом пропонується дослідницею на кінець навчального року в 3 дітьми сьомого року життя, коли діти вже оволоділи деякими видами розповідань.

С. Шевченко особливу роль в навчанні відводить розширенню та розвитку уявлень шестирічок із ЗПР про оточуючий світ. Вивчення особливостей знань та уявлень цих дітей про оточуюче дозволили їй визначити та розробити зміст спеціальних занять. Вони спрямовані на поширення та систематизацію знань та уявлень дітей про навколишній світ, на удосконалення сенсорного та розумового розвитку, збагачення словника та формування зв'язного монологічного мовлення.

Основою становлення зв'язного мовлення є багатий та різноманітний словник. Основним у проведенні роботи з розвитку словника С. Шевченко вбачає в тому, що нова лексика вводиться в активне мовлення дітей в процесі ознайомлення їх з оточуючими предметами та явищами, в тому, що збагачення повинне знаходитись у єдності з розвитком пізнавальної діяльності (процесами сприймання, уявлення, мислення).

Пізнавальні можливості дітей, які поступово розвиваються, дозволяють ускладнювати зміст словникової роботи. На основі розрізнення та узагальнення предметів за суттєвими ознаками в мовленні дітей з'являються слова, які позначають елементарні загальні (родові) поняття.

Таким чином зміст словникової роботи спирається на поступове поширення, поглиблення, систематизацію знань дітей про предмети та явища оточуючої дійсності.

Особлива увага на заняттях приділяється вихованню у дітей уміння зв'язно, у певній логічній послідовності, граматично вірно

описувати предмети, явища, події, що вивчаються. Щоб дитина могла логічно, зв'язно розповідати про об'єкт або подію, їй необхідно вміти роздивитися його або виразно уявити собі, підібрати основні властивості, встановити причинно-наслідкові, часові відношення між предметами та явищами. Така робота здійснюється в процесі розглядання та обговорення дітьми конкретних предметів, картин або серії картин. Великої уваги заслуговує складання індивідуальних або колективних оповідань, лексичні та граматичні вправи, логічно пов'язані зі змістом матеріалу, що вивчається. Вони дозволяють привернути увагу дітей до граматичного оформлення фрази, привчають свідомо підходити до побудови особистих висловлювань.

Значне місце в роботі над розвитком зв'язного мовлення дошкільників із ЗПР О. Слепович відводить завданням, метою яких є навчання цих дітей відрізняти закінчену думку від безладного набору слів, знаходити зв'язки між реченнями. Вона пропонує конструювання речень з набору слів (відродження деформованого тексту), закінчення початого речення, закінчення початого оповідання, встановлення логічного зв'язку між двома-трьома реченнями. Для подолання труднощів у складанні та розгортанні програми висловлювання рекомендуються наступні прийоми: переказ за зразком, складання плану оповідання за серіями сюжетних картинок з вірною та порушеною послідовністю у їх розташуванні.

З розвитком зв'язного мовлення автор тісно пов'язує уміння проаналізувати ситуацію, виділити в ній найсуттєвіше. Необхідно приділяти увагу аналізу картинки, добору до неї назв. Спочатку діти вигадують назву до картинки з простим сюжетом, потім – підбирають назву до кожної картинки сюжетного ланцюжка.

Особлива увага приділяється організації мовленнєвої практики дошкільників із ЗПР , в якій головна роль відводиться самостійній активній діяльності дитини. Необхідно створювати такі ситуації, які

спонукали б дитину до бесіди, висловлювання. Звертається увага на формування уміння відповідати на запитання, питати, висловлюватися у присутності інших, слухати оточуючих. Корисно використовувати бесіди, інсценування казок, завдання по продовженню розпочатої розмови.

Отже, аналіз спеціальної літератури з питань формування та розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із ЗПР свідчить про те, що автори надають йому вагомому значення. У наукових дослідженнях основна увага приділяється складанню оповідань за картиною та серією картин, оповіданням за «слідами» спостережень, однак проблема складання оповідань з елементами власного творчого внеску не знайшла свого достатнього теоретичного та методичного обґрунтування та висвітлення.

РОЗДІЛ 2

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Теоретико-методичні засади формування творчого зв'язного мовлення у дітей із ЗПР

На основі досліджень (С. Рубінштейн, А. Леушина) доведено, що не слово, а саме речення (зв'язне мовлення) є одиницею мовлення і саме розвиток зв'язного мовлення відіграє головну роль в процесі мовленнєвого розвитку дітей.

Аналізуючи мовленнєву діяльність, психологи та психолінгвісти виділяють такі її основні види, як слухання, говоріння, читання та письмо. Говоріння і письмо – це види мовленнєвої діяльності, пов'язані з усною і писемною формою. Відомо, що навчання усному та писемному мовленню називається розвитком зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення – це процес, мовленнєва діяльність і певний продукт мовленнєвої діяльності [5, с.56].

Доведено, що для старшого дошкільного віку характерним є слухання і говоріння, які здійснюються в усному зв'язному мовленні.

У новому тлумачному словнику української мови слово “зв'язаний” пояснюється як послідовний, логічний хід думок [34, с.337].

Отже, зв'язне мовлення – це «розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно і точно, граматично правильно і образно. Воно організоване за законами логіки, граматики і композиції, є одним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне і завершене, розчленовується на більш чи менш значні структурні компоненти» [34, с. 337].

Визначають два види зв'язного мовлення: діалогічне і монологічне.

Діалог – це «розмова двох або кількох осіб. Він складається із запитань та відповідей, не потребує розгорнутих речень, тому, що їх зміст доповнюється мімікою, жестами, інтонаціями, а також ситуацією, обстановкою, в якій перебувають співрозмовники. Тому в діалозі частіше використовуються неповні речення, полегшені синтаксичні конструкції, звертання, модальні слова, вигуки, пропускаються деякі члени речення, які можна домислити за ситуацією, тут посідає розмовна лексика, складні речення зустрічаються рідше, ніж у монологі. В психології відомі різні форми діалогічного мовлення. Найбільш простою є та, під час якої відповідь повністю повторює запитання та відтворює частину запитання, у цих випадках для виникнення висловлювання непотрібно ніякої творчої діяльності» [37, с.199].

В основі правильно організованого монологічного мовлення «лежать не окремі слова і речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається рух думки, послідовне розгортання теми. В ході розвитку дитини перебудовуються форми зв'язного мовлення. Переказ книжок, розповіді про цікаві факти або описування предмета не можуть бути зрозумілі слухачем без зв'язного викладу. Дитина починає сама до себе ставити певні вимоги і намагається наслідувати їм при побудові розповіді. Перехід до контекстного зв'язного мовлення відбувається у тісному зв'язку з оволодінням словниковим складом і граматичною будовою мови [37, с.200]. Засвоєння рідної мови створює передумови для довільного використання всіх її засобів і робить можливим перехід до все більш та більш зв'язних форм висловлювань.

Отже, діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дітей.

Велике значення для розвитку мисленнєвої здібності і мовлення дітей мають розповіді за темами, які пов'язані з особистими переживаннями та спостереженнями. Адже в них розкривається широка дорога для дитячої творчості, їх самодіяльності, прояву індивідуальності. Дитина повинна брати і комбінувати слова та

висловлювання самостійно, а не вибирати їх із готового оповідання. А цьому слід навчати, всіляко зосереджувати увагу дітей на суті того, про що вони хочуть розповісти, на основній думці.

Навчання дітей творчому розповіданню розвиває їх мовлення, уяву та мислення, збагачує духовний світ, розширює кругозір, залучає їх до багатства досвіду інших людей. Вигадування творчих розповідей сприяє формуванню самостійних думок, а не запам'ятовуванню чужих, не дозволяє здобутим знанням перетворитися на нерухомий мертвий багаж.

На відміну від фактичної розповіді (переказ, сюжетні розповіді з досвіду, опис по пам'яті), яка ґрунтується на роботі сприймання, пам'яті, відтворюючої уяви, і її основою є більш менш точне повторення того, що було, в основі творчої розповіді лежить робота творчої уяви. В процесі творчої уяви у дитини має місце комбінування раніше отриманих уявлень, їхнє перетворення, яке відбувається шляхом аналізу та синтезу цих уявлень [45].

До видів творчої розповіді автор відносить творчі розповіді на наочній основі (розповідь за сюжетною ігровою обстановкою, сюжетна розповідь про одну іграшку, домислювання початку чи кінця подій, відображених на картині) та творчі розповіді дітей на словесній основі (домислювання кінця до початку розповіді чи казки, розповідь з теми, запропонованої вихователем, самостійне складання дітьми казок).

Відомо (М. Поддяков), що основним мотивом навчання у дітей є пізнавальний інтерес. Саме наявність у дитини пізнавального інтересу підвищує ефективність процесу навчання і разом з тим насичує його позитивними емоціями.

Але розвиток пізнавального інтересу у дітей знаходиться в прямій залежності від кількості, якості та характеру інформації, знань, які отримує дитина, а також від засобів їх надання.

В. Сухомлинський зазначав, що одним із засобів пробудження думки є почуття подиву перед зв'язками між предметами та явищами навколишнього світу, що несподівано відкриваються.

Другим, не менш важливим засобом він вважав казку. “Створення казок – один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку” [46,с.123].

Отже, визначаючи найбільш ефективні шляхи корекційного навчання дітей із ЗПР ми звернулися до вербальної творчості.

Суть та значення вербальної творчості для розвитку дитини визначив Л. Виготський. “Смисл та значення її в тому, писав він, що вона (творчість) поглиблює, розширює та очищує емоційне життя дитини,... дозволяє дитині, вправляючи свої творчі прагнення та навички, оволодівати людським мовленням, цим самим тонким та складним знаряддям формування та передачі людської думки, людського почуття, людського внутрішнього світу” [45, с.67].

Визначаючи шляхи розвитку вербальної творчості дітей із ЗПР, можна врахувати закономірності, яким підкоряється діяльність уяви (за Л. Виготським).

1. Творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства та різноманітності попереднього досвіду людини, тому що цей досвід є матеріалом, з якого створюються побудовані фантазії (чим більше досвід, тим більше уява).

2. Зв'язок фантазії та реальності виявляється зв'язком між готовим продуктом фантазії та складним явищем дійсності. Вона (фантазія) не відтворює того, що було сприйнято у попередньому досвіді, а створює з цього досвіду нові комбінації (уява стає засобом поширення досвіду людини, тому що людина може уявити за чужою розповіддю те, чого раніше не бачила).

3. Зв'язок між фантазією та реальністю двобічно виявляється в емоційному зв'язку. З одного боку, будь-яке почуття, емоція прагне

втілитися у відомі образи. З іншого – образи фантазії дають внутрішню мову для нашого почуття. Це почуття підбирає окремі елементи дійсності і комбінує їх в такий зв'язок, який обумовлений з середини нашим настроєм, а не зовні, логікою самих цих образів.

На основі зазначених принципів І. Марченко була розроблена методика формування творчого зв'язного мовлення в дітей із ЗПР.

Підготовча логопедична робота до складання творчих оповідань починається з старшої групи паралельно в трьох напрямках:

1. Отримання знань з певних тем, вільна орієнтація в причинно-наслідкових діях і явищах, накопичення необхідної лексики, вміння нею користуватися.

2. Робота над складанням фактичних речень і оповідань, а також речень і оповідань за образами-уявленнями.

3. Розвиток творчих уявлень під час роботи над казкою, в процесі сюжетно-дидактичних, тематичних ігор.

Для створення образів-уявлень та накопичення певного лексичного запасу застосовують такі форми роботи:

- 1) бесіда під час розгляду предметних, сюжетних малюнків, демонстрація предметів, що вивчаються, використання технічних засобів навчання;

- 2) екскурсії з цілеспрямованим спостереженням за певними явищами природи та живими істотами;

- 3) читання художніх літературних творів: описово-розповідальних оповідань, віршів, творів народної творчості: приказок, прислів'їв, загадок, казок;

- 4) зображувальна діяльність.

Опанування зв'язним мовленням передбачає використання слова в контексті. Це вміння цілеспрямовано відпрацьовується в творчій роботі над реченням, якій передуює робота над узгодженням слів у словосполученнях та простих реченнях.

Розвиток творчих уявлень на основі роботи над казкою передбачає певну етапність роботи:

- 1) визначення, що таке казка;
- 2) прослуховування казки, добір героїв-символів до казки з геометричних фігур, природного матеріалу;
- 3) мовленнєве “малювання”. Дітям пропонується за допомогою мовлення описати якогось героя казки або певного епізоду, або своїми словами з використанням слів синонімів та порівнянь;
- 4) переказ казки з опорою на наочність та без неї;
- 5) гра – перетворення у казкових героїв (на занятті або поза ним) в процесі якої розвивається самостійність мислення старшого дошкільника, здогадливість, уміння орієнтуватися в проблемній ситуації, а також набуваються навички користування діалогічним мовленням.

У процесі теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження, за умови спеціально розробленої методики навчання дітей із ЗПР зв'язному та творчому зв'язному мовленню можна якісно підвищити рівень їх загальномовленнєвого розвитку, словесно-логічного мислення, уяви.

2.2. Експериментальне вивчення особливостей творчого зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

У процесі констатувального дослідження передбачалося з'ясувати стан сформованості та рівень розвитку творчого зв'язного мовлення дошкільників із ЗПР у порівнянні із однолітками з нормотиповим розвитком.

Для вирішення основного завдання констатувального дослідження нами було відібрано завдання для обстеження саме здатності будувати текстові висловлювання з творчим компонентом із методики І. Марченко, які, на нашу думку, дають можливість судити про стан творчого зв'язного мовлення.

Насамперед вивчалось, як дитина із ЗПР самостійно справляється з завданням. В тому випадку, якщо вона не справлялась із завданням або допускала помилки, їй надавалася певна допомога на невербальному та вербальних рівнях. Ми спостерігали за ходом виконання завдання на аналогічному матеріалі.

Допомога експериментатора була дозована і включала два або три (в залежності від виду завдання) послідовних етапи – кожний наступний етап включав все більшу допомогу дитині, враховуючи складність і характер виконання експериментального завдання.

Обстеження ми починали з бесіди, яка є найбільш природною формою спілкування і яка сприяла встановленню емоційного контакту між експериментатором та досліджуваним. Ми пропонували дітям декілька запитань, які підібрали з атласу дослідження відхилень в психічній діяльності людини під ред. І. Поліщука. Запитання рекомендовані для 5-6 річних дітей із нормальним розвитком.

1. Як твоє ім'я? Як ім'я твоєї мами, сестри, дідуся, бабусі?
2. Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти будеш, коли виростеш, чоловіком чи жінкою?

3. Зараз день чи вечір (ранок чи вечір) ? Чому ти так думаєш?
4. Для чого потрібні очі, вуха?
5. Що роблять ложкою, олівцем, віником?
6. Коли можна їздити на санях – взимку чи влітку? Чому?
7. Коли можна купатися в річці – влітку чи взимку? Чому?
8. Хто більший - корова чи коза ? Курка чи бджола? В кого більше ніг – у собаки чи півня?

Далі ми проводили такі тестові завдання:

1. Класифікація об'єктів за ознаками відмінності та подібності (порівняльний опис).
2. “Нісенітниця” (роздум, міркування).
3. Складання оповідання за серією послідовних сюжетних картинок (відтворююча розповідь).
4. Вигадування закінчення подій за наочним початком.
5. Вигадування казки на тему, близьку до життєвого досвіду дітей.

Опишімо ці завдання:

Завдання 1. Класифікація об'єктів за ознаками відмінності та подібності.

Завдання направлено на виділення загальних суттєвих ознак понять у мовленнєвих реакціях. Розрізнення суттєвих ознак, які мають загальні і різні компоненти.

Дитині поступово пропонувалося порівняти чотири пари об'єктів, знаходячи ознаки відмінного чи подібного:

- 1) кульбабка – ромашка;
- 2) людина – тварина;
- 3) ялинка – дуб;
- 4) чоботи – шапка.

Потрібна допомога надавалась поступово за допомогою запитань:

- 1) навідних, типу : що спільного у зовнішньому вигляді об'єктів? та 2)

конкретних, типу: назви, що це є (показ на картинці) у ромашки? Якщо дитина не відповідала, експериментатор сам пояснював, що є подібного, а що різного у даній парі об'єктів і пропонував порівняти іншу пару.

Завдання 2. “Нісенітниці” [26].

За допомогою цього завдання ми з'ясовували дитяче осмислювання, ступінь критичного відношення до змісту картинки, розкриття причинно-наслідкових зв'язків.

Дитині поступово пропонувалися малюнки з пропозицією сказати, що на них зображено і чи буває так, як тут зображено. Сюжети малюнків:

- 1) снігова баба з квітучим соняшником на травичці;
- 2) риби в гніздах на деревах;
- 3) водолаз поливає водорослі на дні водойми.

Якщо дитина не могла самостійно вірно пояснити нісенітниці у малюнках, їй пропонували додаткові навідні запитання, типу: згадай, що відбувається влітку (або взимку)? Якщо це не допомагало, дитині надавали допомогу у вигляді конкретних запитань, типу: що росте біля снігової баби? Чи так буває взимку?

Завдання 3. Розповідь за картинками з послідовним розгортанням сюжету.

При виконанні завдання ми пропонували дитині розташувати серію сюжетних картинок в логічній послідовності. Завдання ґрунтується на наочному матеріалі, але вимагає необхідного аналізу основних елементів зображення на кожній картинці, встановлення їх взаємозв'язку та причинно-наслідкових відносин. Це завдання також дає нам можливість судити про рівень обумовленого зв'язного мовлення дошкільників із ЗПР.

Дитині надавалась інструкція: “Роздивись картинки, розклади послідовно за зображеними подіями, склади оповідання”. Сюжети картинок:

1). “Годівниця для птахів”.

2). “Купання ляльки”.

Якщо дитина невірною розташовувала картинки, їй пропонувалось уважно переглянути свою роботу. Якщо це не допомагало, дитині пропонували розпочати складати оповідання за даною послідовністю картинок. Якщо дитина не знаходила помилки, їй задавали додаткові запитання за змістом зображеного сюжету.

Завдання 4. Вигадування закінчення подій за наочним початком.

Це завдання методики проходило у два етапи:

1). Вигадування закінчення подій, зображених на картинках. Ми з’ясовували, як дитина могла самостійно проаналізувати зображену ситуацію, визначити в ній суттєве і на основі цього вигадати казку з самостійним закінченням.

Інструкція дитині: “Художник малював картинки до казки і не домалював однієї. Роздивись уважно ці картинки, подумай, що тут сталось, а потім розкажи і сам придумай, чим може закінчитися ця пригода”.

Одночасно з’ясовувалось, чи розуміє дитина завдання “придумай”.

2). Вигадування кінця казки за початком розповіді експериментатора і послідовними сюжетними картинками.

Якщо дитина не могла самостійно вірно зрозуміти зміст сюжетних картинок у його логічній послідовності, експериментатор сам розповідав початок казки і пропонував її закінчити.

Початок казки: “Одного разу зайчик, який мешкав у зеленому лісі, пострибав до найближчого села, щоб подивитися, як там живуть люди. А в селі жили великі і злі собаки. Вони відразу ж почули зайчика і погналися за ним. Зайчик так швидко тікав від них, що аж курява здіймалася з-під лапок. Нарешті зайчик вискочив на подвір’я і побачив на лаві іграшки: пірамідку, ведмедика та м’ячик. Напевно, їх тут забула маленька дівчинка. Зайчик був розумний, він відразу здогадався, як

перехитрувати собак. Він скинув ведмедика на землю, сів на його місце і завмер, ніби перетворився на іграшку. Ось на подвір'я вибігли собаки і відразу кинулися до ведмедика. Вони почали обнюхувати його з усіх боків. Та ведмедик нічим не пахнув, адже це була іграшка. ...”

Інструкція дитині: “Як ти вважаєш, що сталося далі?”

Якщо дитині було важко самотійно закінчити казку, їй надавалася допомога у вигляді поступових навідних або конкретних запитань, типу: що далі зробили собаки?, куди побіг зайчик?

Завдання 5. Вигадування казки на тему, близьку до життєвого досвіду дітей.

Ми вивчали уміння дітей, перебудовувати і комбінувати уявлення, які відображають реальну дійсність і створювати на цій основі за допомогою запропонованих образів нові дії, ситуації і викладати їх у логічній часовій послідовності сюжету.

Для спрощення завдання дітям були запропоновані тема казки: “У зайчика день народження” та герої казки: білочка, лисичка, їжачок і пропонувалося використати їх у казці за бажанням – усіх разом чи у певній послідовності.

Дитині за бажанням надавалися декілька хвилин для обдумування сюжету.

Якщо дитина не могла самотійно розпочати або продовжити вигадувати казку, їй пропонувалася допомога у вигляді навідних або конкретних запитань, типу: згадай, як тобі відмічають день народження?, що звірята подарували ведмедику.

Ми враховували уміння дітей самотійно правильно, згідно теми розпочати вигадувати казку, дотримання теми на протязі розповіді, а також уміння довести її до логічно-послідовного завершеного кінця.

В даному завданні найбільш повно проявлялись особливості творчого зв'язного мовлення дітей, граматичної побудови їх висловлювань.

До дослідження нами було обрано дітей із ЗПР та третім рівнем загального недорозвинення мовлення.

Для оцінки рівня сформованості творчого зв'язного мовлення дітей ми використовували такі «критерії:

1. Здатність дитини до обумовленого та вільного зв'язного мовлення, уміння самостійно викладати події в логічно-послідовній зв'язній розповіді.

2. Використання граматичних конструкцій речення і граматичних форм слова.

3. Широта словникового запасу, уміння користуватися всіма частинами мови, стан словотворчих процесів, розуміння лексичного значення слів» [35 с. 14].

Відомо, що недостатність аналітико-синтетичної діяльності, психомоторного розвитку дітей із ЗПР призводить не лише до своєрідності їх мовленнєвого розвитку, а і до порушень різних сторін мовлення, окремих його компонентів. Відповідно оцінним критеріям ми виділили три рівні розвитку зв'язного мовлення цих дітей, основою яких є їх життєвий досвід та отримані загальні уявлення. Докладний опис дивись у додатку А.

Експеримент проводився на бази ДНЗ 143 м.Миколаїв. До експериментального дослідження ми залучали дошкільників із ЗПР старшої групи спеціалізованих дитячих закладів, загальною кількістю 10 дітей та дошкільників старшої групи для дітей з нормотиповим розвитком, загальною кількістю 5 дітей. Констатувальний етап експерименту тривав протягом грудня 2020 року

Кількісні результати експерименту представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Порівняльні показники розвитку творчого зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Категорія дітей	Рівень та кількісні показники (%)
-----------------	-----------------------------------

	високий	достатній	низький
Старша група для дітей із ЗПР (10 д.)	---	30	70
Старша група для дітей із нормо типовим розвитком (5 д.)	80	20	---

Отже, для більшості дітей із ЗПР, на відміну від дітей з нормо типовим розвитком, характерне або недосконале у всіх відношеннях, або відсутнє вільне творче зв'язне мовлення, навіть на тему, близьку до життєвого досвіду дітей. Дошкільники із ЗПР не вміють відтворити особисто пережиті події і перенести їх на інших героїв, тим більше вигадати щось нове, цікаве та ще й оформити це відповідними мовленнєвими засобами.

Отже, як бачимо, дослідження по вивченню стану творчого зв'язного мовлення дошкільників із ЗПР показали, що :

1. Ці діти знаходяться на значно нижчій сходинці формування монологічного мовлення, ніж їх однолітки із нормо типовим розвитком. Крім цього, сама ця категорія дітей є досить неоднорідною за рівнями розвитку мовлення: як за обсягом мовленнєвих висловлювань, так і за їх структурним та граматичним оформленням.

2. Лише 30% (3 дитини із 10) дошкільників із ЗПР старших груп показали за нашими даними достатній рівень розвитку творчого зв'язного мовлення. В залежності від завдання дитячі монологи коливаються за обсягом (від 5-7 речень під час складання розповіді за серією картинок до 10-12 речень у казці-вигадці) та всі мають структурні та граматико-синтаксичні недоліки. Діти користуються простими поширеними та складносурядними реченнями, які можуть розглядатися і як прості поширені. Конструкції речень не відрізняються різноманітністю. Іноді діти застосовують і , зазвичай, неправильно побудовані, складнопідрядні речення.

Виявляють зацікавленість і деяку здатність до творчого зв'язного мовлення, як описового, так і розповідального характеру. Але опис

найчастіше відбувається з опорою на зорове сприймання, тобто діти намагаються описати те, що бачуть перед собою. І не складають описові розповіді на матеріалі образів пам'яті і уяви того, що вже знають, бачили раніше. Їм важко самостійно розгорнути події за поданим початком, визначити подальші взаємовідносини між героями. Кінцівки творчих розповідей виявляються одноманітними і непоширеними. У творчих сюжетних розповідях на тему, близьку до життєвого досвіду дітей ми отримали найбільшу за обсягом кількість мовленнєвої продукції. Але вона відрізняється від розповідей дітей, які розвиваються нормально не лише у структурному відношенні, а і за своєю суттю. Так розповіді перетворюються у послідовне перерахування подій за допомогою сполучника “потім”, або діти змінюють загальну логічну направленість розповіді: переставляють певні дії у послідовності їх виконання, забувають про надану тему та переходять на іншу, вносять побічні особисті асоціації.

Активний словник цих дітей бідний, хоча в їхньому мовленні присутні майже всі категорії слів. Найбільша група слів в активному словнику дітей включає в себе іменники, дієслова, деякі прийменники і службові слова. Діти замінюють відсутні в активному словнику слова на інші, наприклад, голочки – це “колючки”, гілки – це ”палки”, хутро – це “волосся” тощо або обмежуються показом зображеного на картинці.

У мовленні дітей трапляється багато слів, яких не існує в українській мові – “русизмів”, а іноді діти взагалі не в змозі щось розповісти на українській мові і переходять повністю на російську, хоча і розуміють звернене до них українське мовлення експериментатора. Здебільшого це результат впливу російської мови, якою діти користуються в сім'ї та у спілкуванні між собою у повсякденному житті. Виняток складають дошкільники із ЗПР дитячого будинку, які весь час знаходяться в україномовному середовищі.

Зазначимо, що допомога експериментатора дітям першої групи у вигляді запитань полегшувала виникнення у них певного задуму і побудову висловлювання. Здібність до утворення творчого зв'язного контексту, який об'єднується загальною думкою знаходиться в “зоні найближчого розвитку” цих дітей.

3. Дошкільників із ЗПР низького рівня розвитку творчого зв'язного складають 70% (7 дітей із 10). Їх висловлювання важко назвати зв'язними. Діти зазвичай розуміють, що від них вимагається, але спроби розгорнути висловлювання виявляються марними. В основному вони складаються з поодиноких фраз, роз'єднаних паузами, повторами, незакінченістю або нелогічним закінченням. Розповідь за серією сюжетних картинок вкладається в констатацію зображеного двома-трьома простими реченнями, навіть однослівними, типу “Зима”. Описове та сюжетне творче зв'язне мовлення дуже обмежене, як за обсягом, так і за своєю суттю. Самостійний задум у дітей відсутній. Вони весь час чекають не лише спонукаючих, але й конкретних запитань.

2.3. Методи та прийоми розвитку вербальної творчості у дітей із ЗПР

Розробляючи методику формувального експерименту ми керувались як загальними принципами корекційної роботи в спеціальних групах для дітей із ЗПР, які сформулювала У. Ульяновка, так і принципами корекційної роботи з формування мовленнєвої діяльності за І. Марченко.

1. Відбір змісту методики має відбуватися у відповідності з вимогами програм навчання, які пред'являються до випускників старших груп.

2. Вся робота з розвитку монологічного мовлення повинна здійснюватися на основі вдосконалення пізнавальної діяльності, розвитку мовленнєвої активності у всіх видах діяльності.

3. Удосконалення вже сформованих функцій та форм мовлення (зокрема діалогічного).

4. Формування зв'язного мовлення здійснюється на основі розвитку плануючої та саморегулюючої функції мовлення.

5. Успішний розвиток творчого зв'язного мовлення може відбуватися лише за умов забезпечення систематичності та послідовності в навчанні.

6. Врахування індивідуалізації та диференціації педагогічних методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального навчання.

В процесі формувального етапу експерименту ми вирішували такі завдання:

1. Перевірити експериментальним шляхом, в якій мірі дошкільникам із ЗПР доступні розповіді з елементами особистої творчості.

2. Показати, як при систематичній та послідовній роботі з цими дітьми можна перейти від складання фактичних розповідей до творчих.

3. Вивчити найбільш доцільне використання у навчанні засобів та прийомів розвитку вербальної творчості.

Формувальний експеримент проводився на базі _____ м.

Миколаїв, у спеціальній групі для дітей із ЗПР протягом грудня-травня 2020-2021 навчального року. Загальна кількість дошкільників із ЗПР, які приймали участь в експерименті 5 осіб. Контрольна група дітей була сформована у цій же групі для дітей із ЗПР кількістю 5 дітей. Вони займалися тільки за традиційною системою навчання.

Підготовча логопедична робота до складання творчих оповідань розпочиналася паралельно в трьох напрямках:

1. Отримання знань з певних тем, вільна орієнтація в причинно-наслідкових діях і явищах, накопичення необхідної лексики, вміння нею користуватися.

2. Робота над складанням фактичних речень і оповідань, а також речень і оповідань за образами-уявленнями.

3. Розвиток творчих уявлень під час роботи над казкою, в процесі сюжетно-дидактичних, тематичних ігор.

Для створення образів-уявлень та накопичення певного лексичного запасу застосовують такі форми роботи:

1) бесіда під час розгляду предметних, сюжетних малюнків, демонстрація предметів, що вивчаються, використання технічних засобів навчання;

2) екскурсії з цілеспрямованим спостереженням за певними явищами природи та живими істотами;

3) читання художніх літературних творів: описово-розповідальних оповідань, віршів, творів народної творчості: приказок, прислів'їв, загадок, казок;

4) зображувальна діяльність.

Особливу увагу ми приділили проведенню екскурсій для забезпечення накопичення необхідного рівня досвіду для складання творчого опису та емоційного впливу для формування внутрішньої мотивації до складання творчої розповіді з метою передачі своїх вражень. Будь-якому опису передувала робота з виховання умінь порівнювати предмети, виявляти в них подібні та відмінні ознаки.

Навчання опису відбувалося у такій послідовності:

1. Робота над формуванням монолога-опису починається у межах діалогу: відбувається опис основних якісних ознак (колір, величина, форма) на основі картинки (зображення простіше сприймається дітьми із ЗПР порівняно з натурою) за допомогою запитань та схем.

2. Розвиток уміння уявляти предмет за названими ознаками. Гра “Відгадай за описом”. Одночасно надається зразок опису предмета.

3. Самостійний опис предметів за якісними ознаками на основі схеми та без неї.

4. З’ясування додаткових ознак (якісних, відносних) на основі розгляду натуральних предметів під час екскурсій за допомогою запитань чи органів відчуття. Опис за запитаннями та самостійно на основі схем.

5. Навчання розгорнутому усному розгорнутому опису предметів (з включенням різних ознак та властивостей) за запитаннями та додаковими схемами. Установлення того, як потрібно здійснювати опис:

- а) назвати сам об’єкт;
- б) зазначити окремі ознаки та властивості;
- в) складові частини, місце знаходження та призначення;
- г) класова належність;
- д) визначення свого ставлення до предмета.

В залежності від особливостей будови предмета, просторового розташування його частин пропонується певний порядок його розгляду та опису: згори – донизу, спереду – назад, від основної частини – до деталей.

6. Самостійний розгорнутий опис за допомогою певної схеми та у подальшому без неї (приклад схеми див у додатку).

7. Навчання порівняльному опису предметів за попередньою схемою: від найпростіших ознак – до розгорнутого порівняльного опису.

Найбільш складним творчим завданням для дошкільників із ЗПР є розповіді-описи про природу, яким найбільшу увагу ми надавали у підготовчій групі. Та саме в них у всій повноті виявляється краса та багатство нашого мовлення. Ці розповіді вимагають використання не лише іменників, дієслів, а здебільшого “красивих” слів: епітетів,

метафор, порівнянь. Вони є показником засвоєння дітьми такої складної теми, як “Сезонні зміни в природі”, коли діти вже вільно орієнтуються в ознаках, що відрізняють одну пору року від іншої.

Велику роль в цій підготовці ми відводимо невеличким різноманітним тематичним екскурсіям в природу з цілеспрямованим спостереженням тих чи інших об’єктів. Наприклад, “Зимуючі птахи”, “Перші весняні квіти” тощо. Як правило, їм відводиться деякий час на прогулянці.

Надзвичайно цікавими будуть екскурсії до парку, по-можливості до лісу, в поле, на лани, де діти навчаються спостерігати, відчувати красу рідної природи і любити її, отримують незабутні враження від спілкування з нею, набувають багатого життєвого досвіду. Спогади про ці подорожі надовго залишаються в їх пам’яті. Кожна екскурсія обов’язково починається вступною (що будемо спостерігати) і закінчується підсумковою (що вже побачили) бесідами.

Формування даного виду творчого зв’язного мовлення ми починали з опису окремих предметів, наприклад, “Ялинка” та порівняльного опису, наприклад, “Ялинка в лісі і на святі” за схемами. Паралельно відбувається розгляд та бесіда за пейзажними картинками, під час яких збагачується словниковий запас дітей словами-ознаками, порівняннями. Відтворюючи у відповідях частину запитання, діти навчаються правильному структурному оформленню поширених речень.

Самостійна описова розповідь про сезон на основі вже отриманих знань відбувається за планом-схемою, поданою у предметних картинках, а потім без неї.

Знання про сезонні зміни в природі та навички описової розповіді у подальшому використовують і закріплюють під час складання невеличких казок.

Систематична робота за напрямками методики підводить до складання оповідань або казок за опорними малюнками, окремими

предметами, музичними записами. Під час створення колективного оповідання в дітей з'являється можливість дати свою відповідь на запитання. Вчитель-логопед пропонує доповнити попередню відповідь, сказати про те саме, але іншими словами, виразніше. Діти добирають до колективного оповідання чи казки речення, яке найбільше пасує. Складене оповідання-казку повторює хтось із дітей. Інші мають змогу щось змінити в цій оповіді.

Складання реалістичних творчих оповідань передбачає відбиття життєво достовірних подій, які відбуваються з вигаданим героєм.

Підготовка до проведення екскурсії та її проведення здійснювалося за етапами.

Перший етап – підготовчий. З дітьми проводилася підготовча до екскурсії бесіда-ознайомлення з сезонними ознаками осені (2-3 заняття в залежності від індивідуальних особливостей, стану психічних функцій дітей). Необхідно використовувати такі форми роботи: розгляд тематичних малюнків, прослуховування аудіозаписів шуму дощу, шурхоту листя, віяння вітру.

Під час бесіди вчитель-логопед своїми запитаннями та вказівками допомагає дітям послідовно ознайомитися з певними предметами.

Враховуючи особливості сприймання матеріалу незначними обсягами дітьми із ЗПР, вихователь і логопед проводять цикл тематичних екскурсій з обговоренням.

Другий етап – екскурсія. Під час екскурсії акцентується увага дітей на нових словах, запитання ставлять так, щоб діти вживали саме їх або знайомі слова в новому для них значенні, використовували для характеристики предметів і явищ різноманітні означення.

До групової діти повертаються із зібраними букетиками листочків, з яких вони зроблять гербарій для використання на заняттях ручної праці.

Третій етап – підсумковий. Після екскурсії проводять 1-2 логопедичних заняття на закріплення матеріалу. Використовують тематичні дидактичні ігри “Знайди дерево за листочком”, “Збери букет з осіннього листа”. Дітей навчають утворювати нові слова – відносні прикметники, використовуючи дидактичну гру “Який листочок упав” (дубовий, березовий, кленовий тощо).

Потім навчають розпізнавати ознаки предметів, що вивчаються, якості або дії, характерні для них, проводяться вправи на впізнавання предметів за словесним описом. Наприклад, різний, багряно-жовтий (лист), виє, свище, віє, дме, зриває, піднімає (вітер) тощо.

Діти вчаться самостійно розповідати про характерні ознаки предмета в цілому та його частин, порівнюють з іншими предметами, добирають порівняння, синоніми, слова з переносним значенням. Широко використовуються художні твори.

По закінченню формувального експерименту ми провели заключний діагностичний експеримент (за описаними завданнями), який був спрямований на визначення рівня уміння дошкільників із ЗПР вільно користуватися правильним та розгорнутим зв’язним мовленням.

В діагностичному експерименті прийняли участь дошкільники із ЗПР експериментальної групи (5 осіб) та контрольної (5 осіб).

Порівняльні дані представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Порівняльні показники розвитку творчого зв’язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР контрольної та експериментальної груп

Категорія дітей	Рівень та кількісні показники (%)		
	високий	достатній	низький
Контрольна група (5 д.)	---	40 (2д.)	60 (3д.)
Експериментальна група (5 д.)	20 (1 д.)	60 (3 д.)	20 (1 д.)

Внаслідок раніше зазначеного, можна припуститися висновків:

1. В умовах цілеспрямованого, систематичного та послідовного навчання дошкільники із ЗПР здатні до особистого творчого зв'язного мовлення.

2. На кінець навчального року діти, які навчалися за експериментальною методикою мали вищі показники. Значно збільшилися їх можливості та уміння до побудови зв'язних висловлювань. У них значно покращилась “якість” мовленнєвої “продукції”.

3. Мовлення дошкільників із ЗПР експериментальної групи стало більш правильним у структурному та граматичному відношенні. Діти оволоділи правильним структурним та композиційним оформленням тексту, під час розповіді користуються всіма типами речень: простими поширеними, з однорідними членами та однорідними реченнями, складносурядними та складнопідрядними з застосуванням сполучників “який”, “тому що”, “якщо” тощо. Зменшилася кількість порушень граматичної будови слова, збагатився якісно словниковий запас.

4. Вербальна творчість є найцікавішим для дошкільників із ЗПР видом роботи. В результаті її значно підвищився інтерес даної категорії дітей до мовленнєвої діяльності, в процесі якої вони більш логічно і послідовно викладають свої думки, краще розуміють значення слів, причинно-наслідкові та часові залежності явищ та дій, намагаються і бажають самостійно створювати творчі розповіді, попередньо їх плануючи.

5. У створенні творчих розповідей значну роль відіграє позитивний емоційний настрій дітей, визначення мотивованості, елементи заохочення, надання та використання допомоги і, звичайно, підтримка дорослого у формі запитань, які спонукають дитину до роздумів та творчості.

6. Дошкільники із ЗПР контрольної групи виявили нижчий рівень (в порівнянні з дошкільниками із ЗПР експериментальної групи) розвитку зв'язного, жодна дитина не перейшла на високий рівень, три дитини залишилися з незначним покращенням, яке не дозволило їх віднести до достатнього рівня розвитку творчого зв'язного мовлення, отже вони залишилися на низькому.

ВИСНОВКИ

Отже, у ході дослідження ми дійшли таких висновків.

Під терміном «затримка психічного розвитку» розуміють «синдроми тимчасового відставання розвитку психіки у цілому або окремих її функцій (сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових), уповільненого темпу реалізації закодovаних у генотипі властивостей організму» [28, с. 16]. Найрозповсюдженішим вторинним порушенням затримки психічного розвитку є недоліки формування мовленнєвої системи.

Як показало констатувальне дослідження, яке було спрямовано на визначення стану сформованості та рівень розвитку творчого зв'язного мовлення дошкільників із ЗПР у порівнянні із однолітками з нормотиповим розвитком, діти зазначеної категорії знаходяться на значно нижчій сходинці формування монологічного мовлення.

Розробляючи методику формувального експерименту ми керувались як загальними принципами корекційної роботи в спеціальних групах для дітей із ЗПР, які сформулювала У. Ульєнкова, так і принципами корекційної роботи з формування мовленнєвої діяльності за І. Марченко: відбір змісту методики має відбуватися у відповідності з вимогами програм навчання, які пред'являються до випускників старших груп; вся робота з розвитку монологічного мовлення повинна здійснюватися на основі вдосконалення пізнавальної діяльності, розвитку мовленнєвої активності у всіх видах діяльності; удосконалення вже сформованих функцій та форм мовлення (зокрема діалогічного); формування зв'язного мовлення здійснюється на основі розвитку плануючої та саморегулюючої функції мовлення, успішний розвиток творчого зв'язного мовлення може відбуватися лише за умов забезпечення систематичності та послідовності в навчанні; врахування

індивідуалізації та диференціації педагогічних методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального навчання.

Навчання опису відбувалося у такій послідовності:

1. Робота над формуванням монолога-опису починається у межах діалогу: відбувається опис основних якісних ознак (колір, величина, форма) на основі картинки (зображення простіше сприймається дітьми із ЗПР порівняно з натурою) за допомогою запитань та схем.

2. Розвиток уміння уявляти предмет за названими ознаками. Гра “Відгадай за описом”. Одночасно надається зразок опису предмета.

3. Самостійний опис предметів за якісними ознаками на основі схеми та без неї.

4. З’ясування додаткових ознак (якісних, відносних) на основі розгляду натуральних предметів під час екскурсій за допомогою запитань чи органів відчуття. Опис за запитаннями та самостійно на основі схем.

5. Навчання розгорнутому усному розгорнутому опису предметів (з включенням різних ознак та властивостей) за запитаннями та додаковими схемами.

6. Самостійний розгорнутий опис за допомогою певної схеми та у подальшому без неї (приклад схеми див у додатку).

7. Навчання порівняльному опису предметів за попередньою схемою: від найпростіших ознак – до розгорнутого порівняльного опису.

Особливу увагу ми приділили проведенню екскурсій для забезпечення накопичення необхідного рівня досвіду для складання творчого опису та емоційного впливу для формування внутрішньої мотивації до складання творчої розповіді з метою передачі своїх вражень. Будь-якому опису передувала робота з виховання умінь порівнювати предмети, виявляти в них подібні та відмінні ознаки.

По закінченню формувального експерименту ми провели заключний діагностичний експеримент (за описаними завданнями), який

був спрямований на визначення рівня уміння дошкільників із ЗПР вільно користуватися правильним та розгорнутим творчим зв'язним мовленням. На кінець навчального року діти, які навчалися за експериментальною методикою мали вищі показники. Значно збільшилися їх можливості та уміння до побудови зв'язних висловлювань. У них значно покращилась “якість” мовленнєвої “продукції”.

Мовлення дошкільників із ЗПР експериментальної групи стало більш правильним у структурному та граматичному відношенні. Діти оволоділи правильним структурним та композиційним оформленням тексту, під час розповіді користуються всіма типами речень: простими поширеними, з однорідними членами та однорідними реченнями, складносурядними та складнопідрядними з застосуванням сполучників “який”, “тому що”, “якщо” тощо. Зменшилася кількість порушень граматичної будови слова, збагатився якісно словниковий запас.

Дошкільники із ЗПР контрольної групи виявили нижчий рівень (в порівнянні з дошкільниками із ЗПР експериментальної групи) розвитку зв'язного, жодна дитина не перейшла на високий рівень, три дитини залишилися з незначним покращенням, яке не дозволило їх віднести до достатнього рівня розвитку творчого зв'язного мовлення, отже вони залишилися на низькому.

Отже, В умовах цілеспрямованого, систематичного та послідовного навчання дошкільники із ЗПР здатні до особистого творчого зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро и патопсихологии. Учебное пособие. М. : ПЭР СЭ, 2006. 176 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти/ нова редакція/. К., 2012. С. 7, 20 – 22.
3. Білан, О.І., Возна, Л.М., Максименко О.Л. та ін. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 264 с.
4. Богуш А., Гавриш Н. Вчимося розповідати. Складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів : навч. метод. посіб. К. : МЦФЕР-Україна, 2013. 32 с.
5. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / за ред. А.М. Богуш. 2ге вид., допов. К. : Слово, 2011. 704 с.
6. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Запрошуємо до розмови. Розповідання за сюжетними картинками : навч. метод. комплект для дітей старш. дошк. віку : метод. посіб. та 16 картин, 2ге вид.К. : Генеза, 2014. 48 с.
7. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі К.: Вид. Дім “Слово”, 2010. с.188 219.
8. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 1984. 184 с.
9. Власова Т. А., Лубовский В. И. Дети с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 1984. 184 с.
10. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии.- М.: Просвещение, 1973. 248 с.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург.: Союз, 1997. 91 с.

12. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 414 с.
13. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч. метод. посіб. К. : Шкільний світ, 2006. 120 с.
14. Дементьева-Бородич А.М. Методика развития речи детей : учебное пособие для студ. пед. интов по специальности "Дошкольная педагогика и психология". 2е изд. М. :Просвещение, 1981. 255 с.
15. Детская практическая психология: Учебник. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2003. 255 с.
16. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2001. 224 с.
17. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М.: Знание, 1986. 95 с.
18. Егорова Т. В., Жаренкова Г. И., Лубовский В. И., Никашина Н. А., Переслени Л. И. и др. Дети с задержкой психического развития. М., 1984. 355 с.
19. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика. М., Просвещение, Владос, 2003. 238с.
20. Затримка психічного розвитку в дітей: Методичні рекомендації / Укл. Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. К.: ІЗМН, 1996. 96 с.
21. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. СПб., Лань. 2006. 156с.
22. Ілляшенко Т.Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. К. : Знання, 1997. 113 с.
23. Концепція дошкільного виховання в Україні. К.: Освіта, 1993 16 с.
24. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М.: РПА, 1997. 124 с.

25. Кульчицкая С.И. , Литвинова Н.И., Артемова Л.С., Снитко И.Н., Черная Л.Г. Диагностика творческих способностей детей : Методические рекомендации. К.: “Знание” Украины, 1996. 66 с.
26. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М. : МГУ, 1985. 197 с.
27. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. Донецк: Лебедь, 2000. 319 с.
28. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672с.
29. Лубовский В. В. Психологические проблемы диагностики задержки психического развития детей. М, Просвещения, 1989. 100 с.
30. Луцан Н.І. Розвиток зв'язного мовлення дошкільників в мовленнєвоігровій діяльності :лінгводидактичний аспект. *Наука і освіта*. 2014. №10. С. 119 – 122.
31. Максименко С.Д. Загальна психологія. Навч. посібник. К. : МАУП, 2000. 256 с.
32. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології. Навч. посібник. К. : Перун, 1996. 464 с.
33. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М., Изд. н/о «Коменс-центр», 1993. 89с.
34. Марченко І.С. Методичні засади формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Вип. 13. Херсон: Айлант, 2000. С. 336-341.
35. Марченко І.С. Навчання дітей із затримкою психічного розвитку складання оповідань з елементами творчості. *Дефектологія*. 1998. № 2. С. 13-16.

36. Марченко І.С. Передумови навчання творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 2. С.48-51.

37. Марченко І.С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки: Зб. статей НПУ імені М.П.Драгоманова* / Укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. К.: НПУ, 2000. Ч.1. С. 198-205.

38. Марченко І.С. Творче зв'язне мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 35-38.

39. Машковська Т. Обстеження дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектолог*. 2008. №2. С. 7-21.

40. Миронова Н. Как учить младших школьников связной монологической речи. *Воспитание младших школьников*. 2008. №9. С.111-116.

41. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2003. 128 с.

42. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений. Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Издательский центр Академия, 2002. 378с.

43. Пахомова Н. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005. №3 С. 48-50.

44. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. К.: Главник, 2005. 112с.

45. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль, вид – во «Мандрівець», 2017. с. 231.

46. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. Спб.: Речь, 2004. 176с.

47. Пугакова В.Ф. Порушення лексичної та граматичної сторони мовлення в дітей із ЗНМ. *Логопед* 2011. №4. С. 5-11.
48. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М. : Генезис, 2012. 474 с.
49. Слепович Е.С. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 132с.
50. Снайдер К. Клінічна психопатологія. К.: Сфера, 1999. 236 с.
51. Соботович Є.Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції. К.: ІСДО, 1995. 204с.
52. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. В.І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
53. Спеціальна психологія. Тексти: Ч.1 / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. унту, 1999. 158 с.
54. Спеціальна психологія. Тексти: Ч.2 /Заред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. — 142 с.
55. Стребелева Є.А. Спеціальна дошкільна педагогіка. М., Академія, 2002. 388с.
56. Ульбенкова У.В. Діти із затримкою психічного розвитку. Київ, 2004. 114с.
57. Ульєнкова У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с ЗПР, обучающихся в разных педагогических условиях. *Дефектология*. 2004. № 1.
58. Яценко А.В. Джерельце творчості. ТРВЗ.Х. : Ранок, 2011. 176 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рівні розвитку творчого зв'язного мовлення дітей у дітей із ЗПР

Високий рівень (вікова норма). Дитина не відчуває труднощів у спілкуванні з експериментатором, добре розуміє зміст завдання. Володіє достатньо точним за віковою нормою в структурному відношенні, розгорнутим та вільним зв'язним мовленням. На основі систематизації вже отриманих загальних уявлень вміє самостійно послідовно порівняти запропоновані об'єкти за різними ознаками подібності та відмінності. Відмічає їх головні узагальнюючі ознаки, адекватно позначає їх словами, використовує речення описового характеру, влучно підбирає епітети, порівняння. Може встановлювати невідповідності зображеного реально існуючому. Застосовує пояснювальне мовлення, у певній послідовності підводить до розуміння головних зв'язків та відношень змісту реальних подій на відміну від зображених нісенітниць. Під час розгляду серії сюжетних картинок не лише розуміє головну думку, яка об'єднує зміст цих картинок, але й, не поспішаючи, може дати на цій основі логічно-послідовний опис подій, вірно передати їх логіку від речення до речення. Виявляє здатність до творчого зв'язного мовлення. Може самостійно більш-менш вільно додумати щось своє за наочно зображеним початком сюжету. Зосереджено продумує і вигадує свою казку на тему, близьку до її життєвого досвіду та достатньо змістовно, зв'язно і послідовно викладає її за допомогою різних видів мовлення. В процесі розповіді користується як простими, так і складними реченнями. Для зв'язку простих речень використовує єднальні, протиставні та розділові сполучники. Вірно узгоджує слова у реченнях та в основному вірно вживає відмінкові закінчення. Словниковий запас відповідає віковій нормі, користується різними частинами мови, вміє підбирати певні слова-антоніми, синоніми, які відображають якість, властивості предметів та дії, а також слова-порівняння. Користується засобами словотвору. Має правильне звукове оформлення слів, чітко та ясно їх вимовляє.

Достатній рівень. Дитина має недостатній у відповідності з загально-віковими можливостями рівень сформованості зв'язного мовлення. Воно недосконале в структурному відношенні і частіше носить ситуативний характер. При наявності достатніх знань та уявлень про об'єкти, порівнює їх в основному лише за зовнішніми (на основі наочності) ознаками, у більшості випадків – ознаками відмінності. Та запитання експериментатора допомагають виявити і описати ознаки подібності та віднести їх до певної узагальнюючої групи предметів. Вірно осмислює логічну послідовність подій, зображених на сюжетних картинках, але можливості до побудови зв'язної розповіді дещо знижені.

Самостійне розповідання відрізняється меншим обсягом, та недостатньою розгорнутістю. Але допомога експериментатора у вигляді запитань щодо змісту дає змогу дитині виділити більшу кількість зв'язків та відношень і поширити розповідь. Можливості до творчого зв'язного мовлення недостатні. Самостійне доповнення подій, зображених на картинках, вкладається в декілька речень. Під час складання казки на тему, близьку до життєвого досвіду дитини виявляється найбільший обсяг мовленнєвої продукції. Та якість вільних висловлювань невисока і характеризується рядом особливостей. Дитина обмежується послідовним перерахуванням подій за допомогою прислівника “потім”, або виходить за межі запропонованої теми, “з'їжає” на переказ знайомої казки, або вносить до розповіді особисті враження. Розповідь характеризується повторами одних і тих же слів, фраз, певною кількістю пауз, незакінченістю. Дитина в основному користується простими поширеними реченнями, які у більшості мають дефекти конструкції. Це виявляється у порушенні порядку слів, пропуску або надмірності деяких членів речення. Допускає дефекти використання граматичної форми слова, як невірне утворення форм родового відмінку множини, зміна за відмінками невідмінюваних слів, невірне узгодження іменника з прикметником у непрямих відмінках, використання деяких прикметників, наприклад, “Зайчик по городу вирвав морковку”. Спостерігається велика розбіжність між пасивним та активним словником. Пасивний словник значно ширший за можливості використання слів в усному мовленні. Здебільшого дитина користується такими частинами мови, як іменник, дієслово, сполучник, службові слова, прості прийменники та займенники. Рідко у мовленні з'являються прикметники, числівники, прислівники. Не розуміє лексичного значення деяких почутих слів, а тому використовує їх не в тому контексті. Зрідка спостерігається несформованість або спотворена вимова деяких звуків, труднощі під час вимови складних, із збігом приголосних або нових для дитини слів.

Низький рівень. Дитина має висловлювання, яке складається з набору фактично пов'язаних між собою фраз. Навіть маючи певні уявлення про об'єкти, під час порівняння їх самостійно знаходить і виділяє лише деякі несуттєві ознаки відрізнення. Та обмеженість словникового запасу не дозволяє оформити вербально вірно і точно навіть таке порівняння. Дитині притаманні такі вислови, як “тут ось таке, а тут ось таке”, “тут це є, а тут немає”, або для допомоги у порівнянні дитина використовує конкретні запитання експериментатора. Розповідь за серією сюжетних картинок вкладається в констатацію зображеного на кожній окремій картинці. Обсяг висловлювання залежить від кількості картинок (2-4 простих речення). Творче доповнення розповіді за сюжетними картинками відбувається за конкретними запитаннями, типу: “Що зробили собаки?”, “Що зробив

зайчик?” тощо. Самостійне вільне творче зв’язне мовлення (вигадка) на тему, близьку до життєвого досвіду дитини різко обмежене. Дитина під час розповіді або користується постійним повтором фраз, або чекає спонукаючих та конкретних запитань, на основі яких будує своє висловлювання. Все зв’язне мовлення характеризується розбіжністю між відносно вірно побудованими окремими простими реченнями та майже повною відсутністю чіткої структури всього мовленнєвого висловлювання. Дитина пропускає певні члени речення або переставляє їх місцями, не закінчує однієї смислової фрази і починає іншу, а згодом повертається до першої. Здебільшого користується лише іменниками, дієсловами, інколи ознаками кольору та величини, однак в її мовленні дуже багато службових та вставних слів. Допускає аграматизми у використанні відмінкових форм, узгодженні різних частин мови у роді, числі, навіть в окремо побудованих реченнях, наприклад, “У лісі було один зайчик”. Не утримує в пам’яті окремо взяте судження і, навіть визначивши вірне, не може повторити його дослівно за експериментатором. Спостерігається несформованість вимови деяких звуків (в основному групи шиплячих та сонорів), а також нечітка вимова складних та малознайомих слів.

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

Я, Єфімцева Христина Костянтинівна, 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;

– 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.

20.10.2021

(дата)



(підпис)

Х. Єфімцева
(ім'я, прізвище)