

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

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ
СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

**Кваліфікаційна робота (проект)
На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

Виконала: здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
291-М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Спеціалізації 016.01. Логопедія
Освітньо-професійної програми Логопедія
Карпенко Ангеліна Віталіївна
Керівник: к.пед.н., доцентка Ільїна Н.В.
Рецензент: к.п.н., доц., доц. кафедри
спеціальної освіти Миколаївського
національного університету імені
В.О.Сухомлинського Кисличенко В.А.

Івано-Франківськ, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи дослідження творчих здібностей дітей з системними порушеннями мовлення	6
1.1. Сутність поняття творчих здібностей і їх значення для розвитку дітей	6
1.2. Роль уяви у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку	11
1.3. Особливості уяви дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення	15
РОЗДІЛ 2. Діагностика та корекція творчих здібностей дітей з системними порушеннями мовлення	21
2.1. Діагностика творчих здібностей дітей з системними порушеннями мовлення.....	21
2.2. Результати вивчення стану сформованості уяви дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.....	25
2.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей у дітей із системними порушеннями мовлення.....	34
2.4. Корекція мовлення дітей на інтегрованих заняттях з образотворчої діяльності.....	38
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	52
ДОДАТКИ	58
Додаток А. Субтест 1. «Закінчи малюнок»	58
Додаток Б. Субтест 2. «Лінії»	59
Додаток В. Субтест 3. Вербальне творче мислення	60
Додаток Г. Субтест 4. Давайте уявимо	61
Додаток Д. Методика «Де чие місце?» О. Є. Кравцової	62

ВСТУП

Формування творчої особистості у підростаючого покоління – завжди було і буде одним з найважливіх завдань педагогічної теорії і практики на різних етапі розвитку суспільства. Розвиток творчих здібностей сприяє різнобічному формуванню особистості дитини, дозволяє поглиблювати уявлення про навколишній світ, вирішує багато завдань мовленнєвого розвитку дітей, а саме: формування правильної звуковимови, розширення лексичного запасу, удосконалення граматичної сторони мовлення, розвиток зв'язного мовлення тощо.

Явище творчості в розвитку людства і дитячої творчості, зокрема, завжди привертало до себе увагу різних спеціалістів: психологів, педагогів, філософів, мистецтвознавців. Не втратило актуальності це поняття і в сучасному світі, вчені та практики досі прагнуть знаходити нові шляхи для його розвитку і формування у дітей з раннього віку.

У спеціальній педагогіці до розвитку творчості у дітей різних нозологічних груп підходять не тільки як до самостійної мети, але й розглядають розвиток творчого потенціалу як один із показників і засобів пізнавального розвитку дитини. В умовах сьогодення спостерігається значна кількість дітей із різноманітними мовленнєвими порушеннями. Перед логопедами, дефектологами, психологами, педагогами, батьками гостро постає проблема не тільки щодо корекції мовленнєвого порушення та пов'язаних з ним вторинних відхилень у психофізіологічній сфері, але і пошуку оптимальних психолого-педагогічних шляхів, що дозволять всебічно впливати на порушений онтогенез дитини.

Дослідженням пізнавального розвитку дітей з мовленнєвою патологією займалося багато вчених. О. Мастюкова, Г. Сергєєва, К. Цветкова, Н. Чевелева у своїх працях досліджували різні види сприйняття; Г. Гуменна вивчала особливості пам'яті дітей з

мовленнєвими порушеннями, О. Усанова, Т. Фотекова досліджували різні види уваги дітей зазначеної категорії, В. Ковшиков, В. Глухів, Л. Зайцева, Є. Соботович вивчали особливості різних форм мислення та уяви дітей. Однак, враховуючи існуючі проблеми в дослідженні та розвитку творчих здібностей дітей різних нозологічних категорій можна стверджувати, що наявна наукова інформація не володіє необхідною повнотою і потребує подальшого вивчення творчого розвитку дітей, зокрема з порушеним мовленнєвим розвитком, а також удосконалення корекційно-педагогічних методів впливу. Актуальність означеної проблеми обумовила вибір теми кваліфікаційного дослідження.

Мета дослідження: дослідити стан сформованості та розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку із системними порушенням мовлення.

Для досягнення поставленої мети окреслені такі завдання:

1. Висвітлити теоретичні основи дослідження творчих здібностей дітей із системними порушеннями мовлення.
2. Провести діагностику стану сформованості уяви дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.
3. Узагальнити психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей у дітей із системними порушеннями мовлення
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування творчих здібностей дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення під час проведення інтегрованих заняттях з образотворчої діяльності.

Об'єкт дослідження – процес формування творчих здібностей дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – методика формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення.

Методи дослідження – аналіз і узагальнення теоретичних положень за допомогою літературних джерел, тестування та спостереження, педагогічний експеримент.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у подальшому розвитку теми формування творчих здібностей дітей дошкільного віку із системними порушенням мовлення; узагальнено інформацію щодо засобів розвитку уяви, як базової функції для формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку з порушеним мовленнєвим розвитком.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його положення й висновки можуть бути використані логопедами та вихователями для розвитку уяви та формування творчих здібностей дітей, а також у корекційній роботі з подолання системних порушень мовлення.

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 «Роль уяви у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку з порушеним мовленнєвим розвитком» у альманасі Херсонського державного університету «Магістерські студії».

Структура дипломної роботи. Дипломна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Сутність поняття творчих здібностей і їх значення для розвитку дітей

Дослідження творчих здібностей у людей споконвіку цікавило людство. Було доведено, що творчі здібності та потреба у творчій діяльності наявні в кожній людині від народження, але часто вони залишаються нереалізованими протягом життя. Кожна дитина шукає можливості розвивати власні творчі здібності, і це є важливою складовою її психічного онтогенезу.

Такі дослідники, як Л. Венгер, В. Мухіна, розглядають творчість як процес створення людиною об'єктивно і суб'єктивно чогось нового. Суспільної цінності та новизни її творчий продукт може не мати, але суб'єктивна цінність його вагома. О. Яковлева розуміє творчість, як вираження індивідом властивих тільки йому особистісних якостей.

На думку відомого психолога Є. Ільїна, художня творчість нерозривно пов'язана з естетичним опануванням дійсності та задоволенням естетичних потреб людей. Головними її специфічними ознаками є:

- наочно-образне мислення, що переважає над наочно-дієвим та абстрактно-логічним;
- емоції, як прояв яскравого переживання;
- художня творчість відображається у формі суспільної свідомості, тобто мистецтві, а її продуктом є художній образ, що міститься в будь-якому матеріальному об'єкті (наприклад, в скульптурі,

літературі, картині тощо);

- нерідко художня творчість не має практичного значення, не потребує впровадження в практику людства, як винахід або нове наукове знання;

- художня творчість дає людині можливість відображення конкретного твору різними способами, оскільки залежить від суб'єктивного сприйняття, розвиненого смаку тощо [23].

На формування дитячої творчості впливають такі складові: задатки, здібності, талант, обдарованість, геніальність. Але основою творчості, умовою її розвитку є достатній індивідуальний досвід дитини та розвиток пізнавальної діяльності.

Також для нашого дослідження важливим є розгляд поняття «задатки» та «здібності». Б.Введенський визначає задатки як вроджені передумови для розвитку здібностей, які проявляються не самі по собі, а тільки в разі відповідного навчання.

У кожної дитини спостерігаються властиві тільки їй творчі задатки. Це залежить від багатьох чинників: нервової системи, її «гнучкості»; емоційності; темпераменту; спадковості тощо. І далеко не останню роль відіграє навколишнє середовище дитини. Задатки, своєю чергою, поділяються на вроджені (вроджені) та набуті (соціальні). Для розвитку здібностей дитина має пройти низку етапів, від найнижчого до найвищого. Для досягнення високого рівня, необхідно в достатній мірі сформувати їх на попередньому рівні, який виступає своєю базою.

Поняття «здібності» включає в себе три основні ідеї:

- під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;

- здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості взагалі, а тільки такі, що мають відношення до успішності виконання певної діяльності;

поняття «здібність» не зводиться до тих знань, умінь, навичок, які вже вироблені в певної людини [28].

У кожної людини властиві тільки їй «набори» здібностей. Індивідуальна комбінація здібностей формується протягом усього життя і визначає особистісну унікальність. Отже, під здібностями розуміють яскравий прояв ознаки будь-якої психофізіологічної функції, тобто дають якісну характеристику її прояву. Слід зазначити, що здібності в кожного виражені в різному ступені (високому - низькому), і немає такої людини, в якій вони відсутні.

Насамперед, здібності людини знаходити особливий погляд на звичні речі або завдання і є творчими здібностями. Ці здібності прямо залежать від людського інтелекту та досвіду. Чим багатший її кругозір, тим різнобічніше вона може досліджувати дане питання.

Г. Ярошевський вважав, що творчі здібності – це «процес створення чогось нового, що означає, як зміни у свідомості та поведінці індивіда, так і вироблені ним продукти, які він віддає іншим» [Психологія]. Виходячи з цього, не тільки створені малюнків, музичних, художніх творів тощо, а й усі чинники особистісного зростання людини слід розглядати як творчі. Однак, деякі вчені, навпаки, звужують термін «творчість», приймаючи за основу тільки наявність в ній пізнавальної діяльності, яка веде до створення нового або незвичайного бачення проблеми, ситуації.

На думку Б. Теплова здібності, які людина не використовує на практиці, в майбутньому втрачаються.

У загальному розумінні творчі здібності розуміють як створення предметів матеріальної та духовної культури, виробництво нових ідей, відкриттів. Конкретніше поняття "творчі здібності" розкрито в працях таких учених, як Т.Баришева, Ю.Жигалов, М.Бердяєв, Л.Венгер, Л.Вигодський, Є. Ільїн, Р.Немов. Б. Теплов тощо.

Творчі здібності можуть проявлятися в усіх сферах життя людини. Найбільш сприятливою умовою формування та прояву здібностей є певні психологічні особливості дитячого віку.

Дошкільний вік є періодом, коли діти найсильніше вбирають, накопичують і засвоюють отримані знання про оточуючий світ. Успішному здійсненню цієї важливої життєвої функції сприяють характерні здібності дітей дошкільного віку: довірливе підпорядкування авторитету, підвищена вразливість, чутливість, наївно-ігрове ставлення до багатьох речей, з якими вони стикаються. Деякі з особливостей дошкільнят у майбутньому зникають, інші ж багато в чому змінюють свої прояви. Слід звертати увагу на різний ступінь вираженості в окремих дітей тієї чи іншої риси. Але безперечним є те, що виокремлені особливості суттєво впливають на пізнавальні можливості дітей і зумовлюють їхній подальший розвиток.

Для того, щоб зрозуміти таких дітей, потрібно перед усім знати та враховувати вікові особливості дитячої психіки. Швидкий стрибок розумових сил по мірі дорослішання можна спостерігати у всіх дітей з нормотиповим розвитком. Дитинство – це неповторний за своїми можливостями період розвитку. З роками нервова система міцнішає різною мірою в дітей, і як наслідок знижується дитяча безпосередність сприйняття.

З віком відбувається з однієї сторони збільшення можливостей через накопичення досвіду та вищий рівень пізнавального розвитку, а з іншої – обмеження, а то й втрата деяких цінних особливостей дитячої психіки для творчості.

На кожному етапі дитинства є свої передумови розумового розвитку. У дошкільному віці на перший план виступають готовність і здатність запам'ятовувати матеріал, вибирати. Для дітей дошкільного віку значущим є авторитет педагога. Вони виконують усі його вказівки,

роблять саме так, як вважає за потрібне педагог. Така атмосфера значно покращує засвоєння матеріалу. При цьому неминуча наслідуваність під час початкового навчання спирається на інтуїцію дитини та її своєрідну ініціативу. У дошкільному віці гострота сприйняття, наявність базових передумов вербального мислення, спрямованість розумової активності на повторення, внутрішнє прийняття, створюють найсприятливіші умови для збагачення і розвитку психіки.

Результат творчості, художній образ, який відрізняється чуттєвістю і водночас узагальненим баченням і відтворенням життя, збагачений емоційно-естетичною оцінкою художника. Насамперед, художня творчість проявляється у вигляді узагальнень, тих чи інших життєвих явищ і в індивідуально неповторності їхнього втілення. Художній образ завжди створюється на основі узагальнення раніше побаченого, почутого, добору в ньому типового і водночас переробку всього цього матеріалу на основі творчої уяви. З цього випливає, що в кінцевому підсумку продуктивної художньої творчості важливими є її результат і супутні їй процеси.

Психолог Н.Н. Подд'якова стверджує, що творчість дітей має глибоко індивідуальний характер - вона визначається особливістю особистості дитини, своєрідністю нажитого нею досвіду діяльності. Тому процес творчості надзвичайно індивідуальний, і його розвиток вимагає ретельного врахування індивідуальних особливостей дитини.

Слід відзначити ще одну важливу особливість дитячої творчості – вона завжди насичена яскравими позитивними емоціями і через це привертає увагу дітей, які визнають радість перших своїх творчих «відкриттів», задоволення від власних нових малюнків, будівель тощо. Ці емоції стають основою для розвитку гострої потреби дітей у тому чи іншому виді творчості.

Отже, дитяча творчість – явище унікальне. Творчі здібності - це здатність людини приймати творчі рішення, розуміти, приймати і створювати новітні ідеї. Багато педагогів і психологів, як вітчизняних, так і зарубіжних, наголошують на великому значенні занять художньою творчістю у всебічному, зокрема в інтелектуальному та мовленнєвому розвитку дитини.

1.2. Роль уяви у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку

Вивчення особливостей творчої уяви дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) показало, що зазначена патологія веде за собою і затримку розвитку уяви, так як у дітей із ЗНМ мовленнєвий досвід обмежений і розмовне мовлення бідне.

Уява – «особлива форма людської психіки, що стоїть окремо від інших психічних процесів, але, разом з тим, займає проміжне положення між сприйняттям, мисленням і пам'яттю» [4, с. 37]. Активну участь у становленні уявлення має значення мовлення.

Уява міцно пов'язана з наочно-образним мисленням, яке передбачає реконструювання образу певної ситуації. На відміну від мислення, яке завжди спрямоване на встановлення реально існуючих, але ще невизначених зв'язків, уява створює нові образи, події, бажання, яких насправді немає, а інколи й не може бути взагалі. Одним із проявів взаємного зв'язку між уявою та мисленням є втрата здатності мислення до створення нових структур, якщо його позбавити творчого компоненту. З іншого боку, від'єднана від мислення уява виявляється безсилою. Мислення прискорює уяву, яка створює модель перетворення знань для подальшої перевірки і висвітлення мисленням.

Л. С. Виготський та Д. Б. Кабалевський вказують уяву в якості основного критерію творчості людини. Л. С. Виготський стверджує, що творча діяльність виникає неспішно й поступово, формуючись з простих форм у складні, й у кожному періоді дитинства має свою форму й в подальшому залежить від інших форм діяльності.

Перші прояви уяви можуть бути зафіксовані у два роки. У даний період уява дитини мимовільна, її прояви визначаються конкретними обставинами та наявними перспективами. З віком наслідування дитини стають більш складнішими у зв'язку зміною характеру ігрової діяльності: дитина активно включається в сюжетно-рольові ігри, в яких вона зобов'язана все більшою мірою задовольнятися альтернативами, використовуючи можливості уяви [1, с. 79].

У періодизації психічного розвитку Л. Виготського, уява являється центральним психічним новоутворенням дошкільного віку. Формування уяви відбувається за допомогою ігрової діяльності, котра є провідною у цьому віці. Саме у ігровій діяльності уява дитини дошкільного віку проявляється в яскравих формах. Дитина яка грає з машинкою, уявляє, що їде за кермом, дівчинка, яка, граючи з лялькою, уявляє себе мамою, – це приклади творчості.

Порив до самостійної творчості зафіксується у віці 5 – 6 років. В цей період за допомогою досягнутих зразків поведінки і діяльності дитина може легко оперувати ними, відходячи від штампів, комбінуючи їх при створенні продуктів уяви.

Вчений С. Рубінштейн визначає уяву як «відліт від попереднього досвіду, це переробка даного і породження на цій основі нових образів, які є і продуктами творчої діяльності людини, і прообразами для неї» [2, с. 239].

Уява орієнтується у імовірнісному передбачуваному середовищі, за допомогою якого вона завжди прагне вийти за рамки власного досвіду і

даного моменту часу. За допомогою цього дитина знаходить не один, а декілька варіантів вирішення певної ситуації.

Окрім зазначеного уява виконує такі функції:

1) Функція регулювання емоційних станів. Людина за допомогою розвинутої уяви може повністю або частково знімати напруження чи контролювати свої емоції.

2) Функція програмування і планування діяльності. Сутність функції в упорядкуванні таких програм та оцінювання їх вірності.

3) Функція формування внутрішнього плану дій, за допомогою якого відбувається втілення його в житті.

4) Функція довільної регуляції пізнавальних процесів. Завдяки образам людина звертає увагу на події, що дає можливість керувати спогадами та сприйняттям.

5) Функція уяви дійсності полягає у встановленні образів та вмінню використовувати її вирішуючи певні задачі.

Зазначені функції можуть здійснюватися через активну і пасивну уяву. Активна уява поділяється на відтворюючу, або репродуктивну, та творчу. Репродуктивна уява – це створення образів, які відповідають опису. При цьому об'єктивно образ створений іншим, а суб'єктивно людина його вважає новим. Образ будується за допомогою словесного опису об'єктів, які сприймаються у вигляді карт, таблиць, схем тощо.

Широта, глибина знань, установки людини впливають на яскравість, повноту та точність уяви. Спотворенні уявлення спостерігаються при недосконалості знань. Тобто, повнота, точність, яскравість відтворюючої уяви залежить від характеру, форми та якості матеріалу, що викликає суб'єктивні образи об'єктивного світу [2, с. 240].

Функціонує репродуктивна уява завжди, коли людині доводиться малювати в своїй уяві те, чого насправді в реальному житті не існує або недоступне безпосередньому сприйняттю.

Самостійне створення нових неіснуючих образів називають творчою уявою. Творча уява пов'язана з мисленням, особливо з такими процесами – аналіз, узагальнення, порівняння, синтез. Творча уява починає виникати тоді, коли з'являється проблемна ситуація, і для її вирішення необхідно вигадати щось нове. Протікання творчої уяви відбувається за допомогою розкладання та з'єднання накопичених знань. При цьому образи уяви формуються як абсолютно нових комбінаціях і поєднаннях.

Пасивна уява – це позбавлене дієвості психічний процес, якому характерно створення образів і планів, які втілюються у життя. Вона виникає довільно або мимовільно. Довільно – образи, які створені навмисно, однак без мети втілити їх у життя, а мимовільні ж виникають в умовах бездіяльності свідомості, в стані афекту, галюцинацій і т. д.

Початок створення образів уяви відбувається поетапно, перший етап – формування, характеризується аналізом одержаних від реальності думок або раніше сформованих уявлень в результаті життєвого досвіду. Під час такого аналізу відбувається абстрагування предмету, що ізолює від інших предметів в нашій уяві [3, с. 152].

Абстраговані образи становлять суть синтезуючої діяльності уяви – це другий етап формування образів уяви. Синтезуючи діяльність уяви заснована на здатності помічати, виділяти в предметах та явищах їх специфічні чи неявні ознаки, властивості та переносити їх на інші предмети.

Уява відіграє важливу роль у навчанні, за її допомогою у процесі шкільного навчання учень змушений використовувати творчу та репродуктивну, або відтворюючу, уяву. Здатність до творчого перетворення, комбінування смислового значення компонентів навчального процесу, яке пов'язане із функціонуванням творчої уяви, – все це впливає на успішність засвоєння знань дитиною. Створення нових

образів необхідне при прочитанні та засвоєнні змісту оповідання, при розумінні історичних подій та природних явищ, також при вирішенні математичних задач та рівнянь.

Уява являється необхідним елементом творчості людини, яке виражається в побудові уявленні продуктів праці, також вона забезпечує формування програми поведінки в ситуації, коли проблемний випадок створюється невизначеністю. Уява може характеризуватися як засіб створення образів, що замінюють активну діяльність, а не програмують її.

Разом у своїй єдності уява та творче мислення є основою для становлення творчого зв'язного мовлення у дітей, зокрема і у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком.

1.3. Особливості уяви дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

Розвинена уява є одним із показників готовності дитини до школи, але порушення мовленнєвого розвитку призводять до відставання в розвитку її мислення та уяви. Саме мовлення звільняє дитину від влади безпосередніх вражень, дає змогу вийти за їхні межі. О. Лурія говорив, що це призводить до створення ніби другої дійсності.

Діти із різноманітними системними порушеннями мовлення, при яких мовленнєві помилки спостерігаються у всіх сторонах зазначеної системи (фонетичної, фонематичної, лексичної, граматичної тощо) за психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень отримують діагноз «загальне недорозвинення мовлення» (ЗНМ). Діти із ЗНМ мають низку психологічних особливостей, що ускладнюють формування мовленнєвої діяльності та потребують цілеспрямованої корекції [1]. Психологічний статус дитини з ЗНМ характеризується недостатньою стійкістю уваги та ступенем її розподілу і переключення. У

цієї категорії дітей відзначаються значні проблеми в розвитку різних видів сприйняття (слухового, зорового, кінестетичного тощо), що впливає на формування уявлень про предмети і явища оточуючого світу. За відносної збереженості смислової, логічної пам'яті в дітей може бути знижена вербальна пам'ять, страждати продуктивність запам'ятовування. Взаємозв'язок між мовленнєвими порушеннями та розвитком інших сторін психічного розвитку часто проявляється також у специфічних особливостях становлення мисленнєвих процесів. Маючи первинно повноцінні передумови для оволодіння розумовими операціями, доступними за віком, діти відстають у розвитку вербально-логічного мислення, насилу опановують аналіз і синтез, порівняння й узагальнення.

У дітей із порушеннями мовлення дещо інакше розвивається уява (психологічна основа творчості). В. Глухов досліджував уяву в дітей із загальним недорозвиненням мовлення за допомогою малюнкових проб, які використовуються для оцінки творчих здібностей, і виявив їхню нижчу продуктивність за цим показником порівняно з однолітками із нормотиповим розвитком [2]. Малюнки таких дітей вирізняються бідністю задуму і змісту. Дітям складно розуміти переносні значення слів, метафор і складати творчі оповідання. Діти із ЗНМ частіше вдаються до повторення зразків описів і описують предмети найближчого оточення, повторюють власні малюнки або не дотримуються інструкції та відхиляються від завдання.

Уява дітей з ЗНМ вирізняється стереотипністю, для них притаманне: використання штампів, одноманітність, інертність, їм потрібно значно більше часу для включення в певний вид діяльності. Це проявляється в одноманітних малюнках, повільному темпі створення об'єктів, недостатній деталізації відтворюваних образів, інертності. У дітей з ЗНМ відзначаються стереотипні рішення проблемних ситуацій, що свідчить про недостатньо розвинену оригінальність уяви.

В^Селіверстов вважає, що для дітей з ЗНМ характерні недостатня рухливість, швидке виснаження процесів уяви. У них відзначається нижчий рівень просторового оперування образами, уявлення дітей про предмети виявляються неточними та неповними, практичний досвід дитини недостатньо закріплюється й узагальнюється в слові, внаслідок цього затримується формування понять. Їм важко, якщо потрібно придумати нову саморобку або споруду [3].

С. Кондрашов і О. Дьякова зазначають, що в дітей, які страждають на ринолалію, в період дошкільного віку, поряд із значним зниженням усіх видів чутливості, спостерігається бідність уяви, яка безпосередньо залежить від розвитку мовлення дитини. У процесі експериментів було встановлено, що в дітей з ЗНМ спостерігаються такі специфічні особливості уяви [4]:

- «1) зниження мотивації в діяльності;
- 2) зниження пізнавальних інтересів;
- 3) бідний запас загальних відомостей про навколишній світ;
- 4) відсутність цілеспрямованості в діяльності;
- 5) несформованість операційних компонентів;
- 6) складність у створенні уявної ситуації;
- 7) недостатню точність предметних образів – уявлень;
- 8) неміцність зв'язків між зоровою та вербальною сферами;
- 9) недостатню сформованість довільної регуляції образної сфери» [30, с.293-294].

Результати проведених досліджень зводяться до такого: своєрідність у формуванні уяви у дітей з ЗНМ виражається у пролонгованості її репродуктивного характеру; інтерес до завдань на творчу уяву залежить від їхньої складності; образне бачення уявлюваної ситуації сформовано в дошкільнят недостатньо; спостерігається низький рівень комбінаторних здібностей дітей; діяльність уяви поєднується з

наслідуваністю; дошкільнята зазнають складнощів як під час виконання творчих завдань, пов'язаних зі зміною, комбінуванням, поєднанням заданого сюжету, образу, так і при створенні власних задумів. Важливо зазначити, що наочна і словесна опора не є для дітей з ЗНМ «пусковим механізмом» для розвитку творчості. У дошкільнят з ЗНМ рідко проявляються фантазія, вигадка в різних видах діяльності. Це позначається на особливостях їхньої нервової діяльності: спостерігаються інертність, повільність, погане переключення з одного об'єкту або виду діяльності на інший. У дітей відсутні жвавість уяви, легкість під час виникнення нових образів, які не вирізняються яскравістю та оригінальністю. Разом із цим спостерігаються зниження потреби у спілкуванні з однолітками, неадекватна самооцінка, неповноцінність у формуванні мотиваційної сторони діяльності [5].

Через підвищену виснажливість діти не можуть завершити розпочату справу, у них відзначається знижений інтерес до процесу і результату власної діяльності, а часто він і зовсім відсутній. Дошкільнята з ЗНМ не вміють слухати інструкцію, яку дає педагог на заняттях, їм хочеться швидше почати діяти. Однак, розпочавши діяльність, діти не знають, з чого почати: порушення спостерігаються вже на етапі орієнтування в завданні. Відсутність уміння планувати власну діяльність призводить до зайвих і хаотичних дій. В процесі виконання роботи діти часто звертаються з уточнювальними запитаннями до дорослого, але не дотримуються зазначених ним правил, вони не помічають і не виправляють допущених помилок. Самоконтроль у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком майже не розвинений, спостерігається некритичне ставлення до результату власної праці [Логопсихологія].

Чим складніші мовленнєві порушення, тим більше обмежуються можливості дитини проявляти творчість, вона виявляється безпорадною у створенні нових образів. Звертає на себе увагу невисокий рівень

розвитку ігрової діяльності в дошкільнят з ЗНМ: низька мовленнєва активність під час ігор, невміння організувати сюжетно-рольову гру, відмова від участі в іграх вербального характеру. У дітей із недорозвиненням мовлення спостерігаються труднощі у формуванні уявної ситуації, яка надає сенс діям у грі, переводить з предметно-маніпулятивних дій на рівень ігрової діяльності, робить гру вмотивованою. В основі описаних труднощів, насамперед, лежить бідність образної сфери: недостатня узагальненість сформованих у життєвому досвіді знань і уявлень, труднощі в довільному оперуванні даними від безпосереднього досвіду, незначна емоційна забарвленість дій [Логопсихологія].

У зв'язку з труднощами, що виникають у дітей із ЗНМ під час створення нових образів, у грі ці діти віддають перевагу побутовій тематиці. Нерідко їхні ігри мають стереотипний характер, з віком сюжети не зазнають значного збагачення. Задум гри виявляється нестійким, і вона розпадається. Можливості спілкування дошкільнят між собою через мовленнєвий дефект обмежені.

Діти із ЗНМ також зазнають труднощів у використанні рольового мовлення у творчих завданнях, пов'язаних зі створенням власного задуму. «Деякі тільки за допомогою дорослого, після вербального опису характерних особливостей персонажів, здатні до пошуку засобів виразності образів у рольових іграх. При цьому діти недостатньо володіють технікою цілісно - пластичного втілення образів уяви в зовнішню форму» [Логопсихологія]. Отже, особливістю уяви дітей із загальним недорозвиненням мовлення є несформованість передумов творчої уяви.

Таким чином, загальний недорозвиток мовлення - це різноманітні складні мовленнєві розлади, за яких у дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукового та

сміслового боку, за нормального слуху та інтелекту. Діти із загальним недорозвитком мовлення мають низку психологічних особливостей і відхилень у пізнавальній сфері, що істотно позначається на рівні розвитку творчої уяви цієї категорії дошкільнят.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Діагностика творчих здібностей дітей з системними порушеннями мовлення

Дослідження рівня розвитку уяви було проведено на базі логопедичної групи для дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у Херсонського ясел-садка № 36 комбінованого типу для дітей з вадами мови Херсонської міської ради. Група складалася із 16 дітей старшого дошкільного віку із II і III рівнями ЗНМ.

Експеримент проводився за допомогою методики Е. П. Торренса, ігрової методики О. Є. Кравцевої «Де чие місце?», на основі спостережень за проявами уяви дітей у різноманітних видах діяльності. В тестових методиках були адаптовані інструкції відповідно до дітей із порушеним мовленнєвим розвитком. Також ми прибрати обмеження у часі на виконання завдань, тому там де був автором методики запропонований критерій оцінювання «швидкість» ми замінили його на «повнота виконання» і враховували чи з усіма частинами завдання впоралась дитина і рівень їх завершеності.

Мета тесту Е. Торренса – дослідити вербальне творче мислення та творче образне мислення.

1. *Образотворче мислення (побудова образу на основі графіків).*

Субтест 1. «Закінчи малюнок»

Інструкція: «На аркуші паперу намальовані фігури, які не завершені. Якщо додати крапки, лінії тощо може отриматися цікавий

предмет чи сюжетна картинка. Спробуйте вигадати свій малюнок, який ще ніхто не зображував. Зробіть їх незвичайним та цікавими». Після завершення дитині пропонують дати назву для кожної картинки.

Матеріал: олівці, тестовий бланк, який складається з 10 – и квадратів, в яких зображені графічні контури різної форми (дивись додаток А)

Субтест 2. «Лінії»

Інструкція: «Зроби як можна більше предметів чи сюжетних малюнків з кожної пари ліній. Ці лінії мають бути головними у твоєму малюнку, але біля них можеш намалювати де завгодно – між, над, навколо ліній тощо. Зроби малюнки незвичними та цікавими» (дивись додаток Б) По завершенню роботи дитині пропонується назвати малюнки. Час не обмежується.

Інтерпретація результатів проводиться за допомогою таких критеріїв (обидва субтести оцінюються однаково):

Оригінальність. При обробці використовується шкала від 0 до 5 балів, згідно періодичності однакових відповідей. Відповіді, що зустрічаються в 5% і більше випадків, отримують 0 балів. Відповіді, що зустрічаються в 4,00-4,99%, оцінюються 1 балом, в 3,00-3,99% – 2 балами, в 2,00-2,99% – 3 балами, в 1,00-1, 99% – 4 балами. Всі інші відповіді отримують 5 балів. Відповіді, які не відповідають завданню не зараховуються.

Ретельність розробки. При оцінці ретельності розробки бали даються за істотну ідею та деталь, що доповнює стимульну фігуру. Розробленість оцінюється лише в тому випадку, якщо деталь яку додасть дитина буде значуща та важлива, якщо ні бал не зараховується.

Бал дається за кожну істотну ідею загальної відповіді:

- 1) Колір, якщо він являється доповненням основної ідеї;
- 2) Штрихування не за кожну лінію, а за загальну ідею;

- 3) Якщо має сенс присутність прикраси;
- 4) Кожну варіацію оформлення, значиму по відношенню до основної відповіді;
- 5) Кожну деталь у назві понад необхідного.

Якщо лінія розподіляє малюнок на дві частини, бали підраховується в обох частинах малюнка.

Повнота виконання. Даний показник визначається підрахунком числа завершених фігур. Максимальний бал дорівнює 10.

Гнучкість. Даний показник визначається числом різних категорій відповідей. Щоб визначити категорії використовують як малюнки, так і їх назви, вони іноді можуть не збігатися.

Максимальний бал оцінювання кожного малюнку – 10. Загальний бал за кожне завдання вираховується як середнє арифметичне. Якщо дитина за завдання отримала 10-8 балів, то це відповідає високому рівню виконання, 4-7 – це середній рівень виконання, 0-3 – низький рівень.

2. Вербальне творче мислення.

Субтест 3.

Інструкція: «Опиши, що зображено на малюнку. Здогадайся, що відбулося до моменту, зображеного на малюнку» (дивись додаток В).

Субтест 4. Давайте уявимо.

Інструкція: «Уяви неймовірну ситуацію: до хмар прикріплені мотузки, які звисають до землі» (дивись додаток Г).

Що відбулося? Подумай, до яких подій та наслідків це призведе? Розкажи якомога більше припущень та здогадок.

Інтерпретація результатів

Характеристика показників творчого мислення:

Легкість (швидкість) – кількісний показник, що демонструє здатність до породження великої кількості асоціацій, образів. Вимірюється числом результатів.

Гнучкість – зображує здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різноманітні стратегії вирішення.

Вимірюється числом наявних категорій: світ природи, тваринний світ, людина, механічне, символічне зображення, наявність декоративних елементів, видове, мистецтво, динамічні явища.

Оригінальність – описує можливість до висування ідей, які відмінні від нормативних. Вимірюється кількістю нестандартних відповідей.

Розробленість – нотування можливості до винахідництва.

Максимальний бал оцінювання кожного малюнку – 10. Якщо дитина за завдання отримала 10-8 балів, то це відповідає високому рівню виконання, 4-7 – це середній рівень виконання, 0-3 – низький рівень.

Методика «Де чие місце?» О. Є. Кравцової, дозволяє виявити розвиток творчої уяви та виявити засоби її реалізації. Дана методика дозволяє визначити, чи зможе дитина проявити свою уяву в недвозначній наочній ситуації, чи зможе змінити першопочатковий задум малюнка.

Обладнання: кола-вставки, картинка з порожніми місцями.

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок, для кожного кружечка є своє місце, але ти постав кружечки у незвичні місця і поясни, що тут відбувається?» (дивись додаток Д)

Інтерпретація результатів

Високий рівень виконання – діти легко розміщують кружечки на незвичні місця і можуть пояснити свою задумку.

Середній рівень виконання – розміщують кружечки на незвичні місця, але пояснення викликають значні труднощі.

Низький рівень виконання – дитина розміщує кружечки на правильні місця і дає шаблонні пояснення.

Під час дослідження ми окремо звертали увагу на мовленнєві пояснення дітей. Щодо уяви то оцінювання відбувалося на користь дитині, якщо завдання було виконано творчо, але через мовленнєвий дефект пояснення було незрозумілим. При цьому вирішальним фактором було прагнення дитини пояснити свій вибір, емоційна залученість до процесу, що породжувало комунікативний намір.

2.2. Результати вивчення стану сформованості уяви дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення

Під час проведення тестових методик оцінено здатність дітей із загальним недорозвиненням мовлення до створення образів, окремо обстежувалося творче образне мислення та творче вербальне мислення. За основу бралась образотворча діяльність, щоб зменшити вплив мовленнєвого дефекту на розуміння суті завдання. Під час якісного аналізу результатів окремо зверталася увага на мовленнєву діяльність, на те як діти розбирали представлені ситуації в мовленнєвому плані.

Під час виконання 1 субтесту Торренса діти по-різному відповідали на завдання. Для деяких дітей тест був складним для розуміння та осмислення, на початку його проходження спостерігалася нервозність та квапливість, метушливість. Деякі дошкільнята намагалися приступити до виконання або не дослухавши інструкцію до кінця, або не розібравшись в ній. Деякі діти із зацікавленістю роздивлялися малюнки, та з труднощами відповідали, що зображено на малюнках.

Наведемо приклади аналізу робіт деяких дітей

Для Омара М. (ЗНМ, III рівень), інструкція була зрозумілою, під час виконання роботи хлопчик вів себе дуже активно та довго концентрувався на роботі, але через декілька секунд все ж таки приступив до виконання тесту. Творчі здібності добре розвинені, але хлопчик часом відволікався (рис. А. 1). З 10 предметів учень відтворив повністю 6. Ретельність розробки оцінюється у 3 бали, адже в 3 малюнках була значна деталізація. Повнота виконання оцінена у 7 балів, що, на нашу думку, пояснюється недоліками уваги та працездатності.

Нікіта Ш. (ЗНМ, II рівень) довго не починав роботу над завданням, не змінював положення аркуша. Роботу виконав на власний розсуд, не дотримуючись завдання. Не один стимул не доповнений якісно. Хлопчик хаотично розмалював олівцями аркуш не звертаючи уваги на зображені стимули. Роботу закінчив швидко (рис. А. 2). Ретельність розробки оцінюється у 0 балів, через відсутності деталізації.

Ярослав Ч. (ЗНМ, II рівень) відразу почав виконувати роботу, працював за раз більше 10 хвилин. Дитина приділяла увагу кожному зі стимулів, але логічності та пояснення кожного стимулу було відсутнє, він дзеркально домальовував елементи кожного зображення різнокольоровими олівцями по черзі (рис. А. 3). Жодне зображення не було пояснено, будь-яка деталізація була відсутня.

Для Іванни П. (ЗНМ, III рівень) інструкція на перший погляд була зрозумілою, але дівчинка не змогла відтворити жодного стимулу, зображення були просто наведені різнокольоровими олівцями (рис. А. 4).

Субтест 2 в порівнянні з субтестом 1 складніший, діти розуміли хід виконання роботи, але створювати різні об'єкти із однакового стимульного матеріалу виявилось надто важко для них.

Для Діани М. (ЗНМ, III рівень), завдання було зрозумілим, але не викликало такого захоплення та інтересу, як попереднє (рис. Б. 1).

Дівчинка виконав завдання досить швидко (7 хвилин). Дитина утворила три категорії стимулів, але змогла назвати лише одне зображення (драбина). Зображення не уточнюються детальними елементами.

Зоряна Н. (II рівень ЗНМ) взагалі не зрозуміла інструкцію, тому не виконала завдання.

Ярослав Ч. (ЗНМ, II рівень) довго не міг зрозуміти інструкцію (рис. Б. 2). Хлопчик звернув увагу на цифри (нумерація малюнків) і домалював поряд з зображенням стільки паличок, яка цифра вказана була у номері.

Іван Т. (ЗНМ, II рівень) не виконав жодного завдання, оскільки вони були для нього не цікавими. На нашу думку, в цьому випадку низький рівень виконання більшості завдань обумовлений також надзвичайно низьким рівнем сформованості графічних навичок. Дитина не вміє правильно тримати олівець, ручку, що призводить до низької якості зображувальної діяльності.

Рівень сформованості образної творчої уяви за результатами перших двох субтестів Торренса оцінювали та інтерпретували за шкалою.

Низький рівень (0-20 балів) – дитина не сприймає завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Вона не домальовує необхідний елемент, а малює елементи на власний розсуд.

Середній рівень (21-40) – дитина домальовує лише декілька зображень, при цьому в них немає деталізованих елементів, тематика малюнків повторюється.

Високий рівень (41-60) – дитина домальовує більшу кількість стимулів, тематика малюнків широка, використовує колір як важливу деталь.

Кількісна оцінка з результатами субтесту 1 і 2 за рівнями виконання у співвідношенні із мовленнєвим діагнозом подана у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати виконання субтестів 1 і 2 тесту Торренса

Мовленнєвий діагноз	Високий рівень виконання	Середній рівень виконання	Низький рівень виконання
ЗНМ II рівня (всього 7 дітей)	-	4 (57%)	3 (43%)
ЗНМ III рівня (всього 9 дітей)	3 (33%)	4 (44%)	2 (22%)
Разом (всього 16 дітей)	3 (18,75%)	8 (50%)	5 (31,25%)

Завдання субтесту 3 і 4 тесту Торренса, спрямованого на діагностику вербального творчого мислення, виявилось складним. Діти не змогли пояснити ситуацію в цілому, їхні розповіді часто були однослівні, використання підказок не дало значного покращення розуміння ситуації, тому що більшість дітей не знали слова «відображення», лише чотири дитини Омар М. (ЗНМ, III рівень), Нікіта Ш. (ЗНМ, II рівень), Діана М. (ЗНМ, III рівень) та Іванна П. (ЗНМ, III рівень) змогли використати прості речення для примітивного опису малюнку і уявити, що відбулося до моменту зображення. Інші діти в основному вдалися до перерахування зображених елементів на малюнку та не змогли уявити ситуацію та прокоментувати її. Розповіді щодо 4 субтесту були примітивні, малослівні. В основному діти зауважували, що можна забратися на хмару і сидіти там.

Результати двох останніх субтестів Торренса показали, що дошкільникам з порушенням мовленнєвого розвитку важко уявити ситуацію та деталізувати її, зоровими образами, які виникають формуються у відтворюючій уяві з опорою на наочність, діти засвоюють

легше, ніж абстрактними. Теоретично ми припускаємо, що через порушення мовленнєвого розвитку діти не презентувати результати своєї уяви. Але вважаємо, що саме через мовленнєвий недорозвиток продуктивність уяви значно знижується, навіть при наявності збережених інтелектуальних передумов.

Кількісна оцінка результатів 3 і 4 субтестів за трьома рівнями продемонстрована у таблиці 2.2., А узагальнені дані за тестами Торренса представлені у таблиці 2.3 і на малюнку 2.6.

Таблиця 2.2

Результати виконання субтесту 2 тесту Торренса

Мовленнєвий діагноз	Високий рівень виконання	Середній рівень виконання	Низький рівень виконання
ЗНМ II рівня (всього 7 дітей)	-	3 (43%)	4 (57%)
ЗНМ III рівня (всього 9 дітей)	1 (11%)	5 (55%)	3 (33%)
Разом (всього 16 дітей)	1 (6,25%)	8 (50%)	7 (43,75%)

Таблиця 2.3

Узагальнені результати дослідження образної і вербальної творчої уяви

Мовленнєвий діагноз	Високий рівень виконання	Середній рівень виконання	Низький рівень виконання
ЗНМ II рівня (всього 7 дітей)	-	4 (57%)	3 (43%)
ЗНМ III рівня (всього 9 дітей)	2 (22%)	4 (44%)	3 (33%)

Продовження таблиці 2.3.

Разом (всього 16 дітей)	2 (12,5%)	8 (50%)	6 (37,5%)
----------------------------	-----------	---------	-----------

За результатами чотирьох субтестів низький рівень розвитку образної творчої уяви мають 37,5 % дітей, середній рівень – 50 %, високий рівень – 12,5 % дітей. (рис. 2.6)

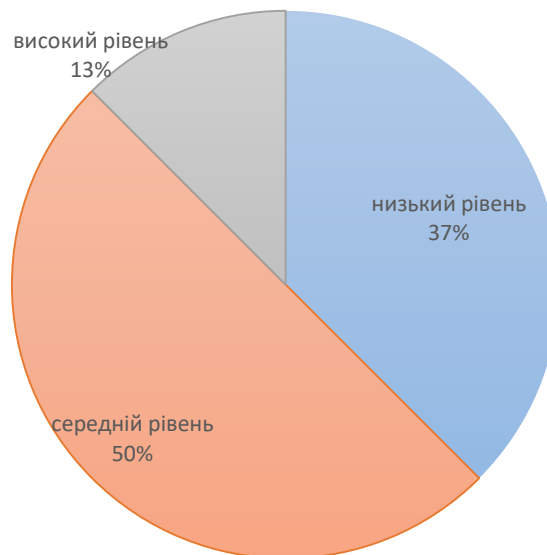


Рис. 2.6. Розподіл дітей з порушенням мовленнєвого розвитку за рівнем сформованості образної творчої уяви.

Результати виконання дітьми завдання на діагностику творчих здібностей за методикою О. Є. Кравцової «Де чие місце?» подані нижче.

Ярослав Ч. (ЗНМ, II рівень) спочатку довго думав над розташуванням предметів, 3 предмети розташував правильно, в нього забрало це багато часу, але потім хлопець почав не роздумувавши розставляти об'єкти навмання (рис. В. 1). Під час розташування елементів хлопчик мовчав та не відповідав на запитання. Із дев'яти об'єктів хлопчик розмістив три об'єкти правильно, ще не є виконанням

запропонованої інструкції, а там де вкладки були у «незвичному» місці обґрунтувати розміщення не зміг.

Марк Х. (ЗНМ, II рівень) дуже швидко розставив об'єкти у «чужі» місця. Обґрунтування зміг зробити 5 вкладкам. Але під час пояснення, говорив одне пояснююче слово і починав сміятися. На останні вкладки просто сміявся, виконання діагностики вимушені були прервати. Слід зауважити, що у Марка розглядаємо сміх в якості захисної реакції: як тільки він відчуває, що завдання складне і він не може з ним справитися він починає сміятися. Це вказує на усвідомлення своїх проблем, а отже достатній рівень розвитку інтелекту, але дитина не здатна докладати вольових зусиль для подолання власних мовленнєвих труднощів. Аналогічні реакції простежуються у його рідної сестри Афіни Х. (ЗНМ, III рівня). Сестра старша на 10 місяців, Рівень мовленнєвого розвитку – на виході з III рівня ЗНМ. Вона більш наполегливіша на корекційних заняттях, що пояснюється старшим віком і вищим рівнем (у порівнянні з молодшим братом) мовленнєвого розвитку, але під час виконання складних завдань також починає сміятися. Дуже важко з ними займатися разом, наприклад, на фронтальних заняттях, тому що вони часто порушують дисципліну: якщо зустрілися поглядами, починають сміятися.

Іван Т. довго підбирав розміщення об'єктів. Із дев'яти об'єктів правильно розставив чотири елементи, а інші на «незвичні» місця, але жодного пояснення дати не зміг (рис. В. 3). Більшість зображень перевернуті у неправильному напрямку, один елемент прикріплений за межею кола.

Загальні результати дослідження за методикою «Де чие місце?» наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Загальні результати дослідження за методикою «Де чие місце?»

Мовленнєвий діагноз	Високий рівень виконання	Середній рівень виконання	Низький рівень виконання
ЗНМ II рівня (всього 7 дітей)	-	2 (27,58%)	5 (71,42%)
ЗНМ III рівня (всього 9 дітей)	1 (11%)	4 (44%)	4 (44%)
Разом (всього 16 дітей)	1 (6,25%)	6 (37,5%)	9 (56,25%)

За результатами дослідження за методикою «Де чие місце?» у однієї дитини творча уява сформована на високому рівні, у шістьох – на середньому рівні і у дев'яти – на низькому рівні (рис. 2.7).

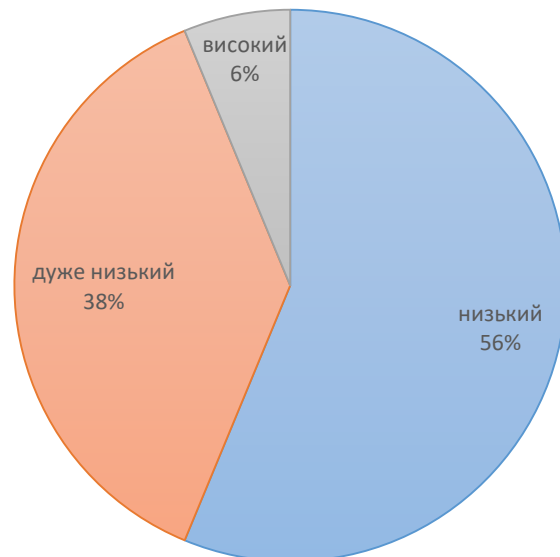


Рис. 2.7. Розподіл дітей за рівнем розвитку творчої уяви за результатами методики «Де чие місце?».

Узагальнену оцінку рівня розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку (табл. 2.5), розподілено за трьома рівнями (рис. 2.8):

Таблиця 2.5

Загальна оцінка рівня розвитку творчих здібностей дітей

Мовленнєвий діагноз	Високий рівень виконання	Середній рівень виконання	Низький рівень виконання
ЗНМ II рівня (всього 7 дітей)	-	3 (43%)	4 (57%)
ЗНМ III рівня (всього 9 дітей)	1 (11%)	4 (44%)	4 (44%)
Разом (всього 16 дітей)	1 (6,25%)	7 (43,75%)	8 (50%)

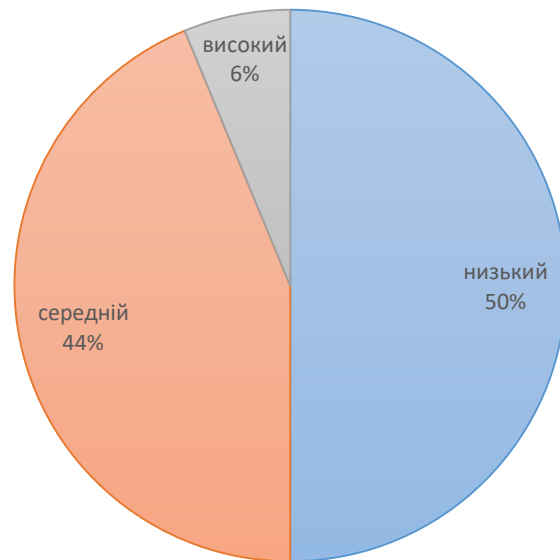


Рис. 2.8. Розподіл дітей за рівнем розвитку творчої уяви.

Отже, проведений експеримент довів, що у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку страждають усі види уяви, яке

впливає на розвиток творчих здібностей. Дітям важко уявити, проаналізувати, виділити основні та другорядні ознаки предметів, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки без опори на наочність. Образи, які з'являються в уяві, часто стереотипні внаслідок одноманітних подій та явищ, які вони бачать кожен день, та низької обізнаності про оточуючий світ, що обумовлено мовленнєвим дефектом. Ураховуючи недоліки розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, необхідно проводити корекційну роботу, а саме працювати над накопиченням досвіду про оточуючий світ, розвитком вміння аналізувати ситуації в цілому, виділяти головне та другорядне в них, виділяти та відтворювати ознаки предмета, удосконалювати абстрактно-логічне мислення. Обов'язково проводити роботу з корекції мовлення.

Причинами зазначених особливостей уяви дітей з мовленнєвим недорозвиненням, на нашу думку, є:

- недостатня стійкість уваги, обмежені можливості його розподілу, порушення уваги стосуються не тільки сприйняття словесного матеріалу, а часто носять генералізований характер;
- недостатній обсяг інформації про навколишній світ;
- відставання в розвитку словесно-логічного типу мислення;
- загальна психофізична розгальмованість;
- недорозвинення загальної та дрібної моторики тощо.

2.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей у дітей із системними порушеннями мовлення

Дошкільний вік – це період, коли удосконалення творчих здібностей поєднується з активним накопиченням уявлень про оточуючий світ і формуванням мовленнєвої діяльності, й зазначені

когнітивні надбання починають взаємодоповнювати один одного. Через незрілість та слабкість розвитку мовленнєвої сфери, вторинні відхилення мислиннєвої та особистісної сфер можуть виникати труднощі у процесі навчання та розвитку дитини, її підготовки до навчання у закладах загальної середньої освіти.

Розвиток творчих здібностей у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку потребує особливої уваги зі сторони батьків, вихователів та логопедів, адже для творчої особистості притаманні такі основні властивості як: сміливість думки, фантазія, гнучкість мислення, уява та уявлення тощо. У дітей з порушенням мовленнєвого розвитку дошкільного віку ці процеси можуть бути відхилені від норми, тому розвиток творчих здібностей та креативності відбувається набагато довше та складніше.

При створенні певних умов, можливий успішний розвиток творчих здібностей:

- 1) корекція мовленнєвого розвитку;
- 2) ранній інтелектуальний та фізичний розвиток дитини;
- 3) доброзичлива, розумна допомога дорослого, а не підказка;
- 4) створення позитивної обстановки, що випереджає розвиток дитини;
- 5) надання свободи у виборі певної діяльності;
- 6) комфортна психологічна обстановка, заохочення та мотивування дорослими прагнення дитини до творчості.

Творчі здібності можуть сприяти психічному і мовленнєвому розвитку, за допомогою яких в нестандартних ситуаціях можна творчо підійти до їх вирішення.

За умови систематичного впливу дорослих на дитину формуються такі якості уяви – стійкість, довільність, широта, оригінальність, яскравість, тобто ці функції не з'являються несподівано. Вплив дорослого

не повинен зводитися до «нав'язування» дій, навпаки потрібно збагачування сприймання дитини про навколишнє середовище, та роль дитини в ньому.

При продукуванні уяви у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку велику роль займає соціум, а також вміння контактувати з людьми. Інколи уява у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку характеризується негативною компенсаторною спрямованістю, яка являється або є причиною утрудненої адаптації у соціальному середовищі.

Образотворча діяльність – це такий вид дитячої діяльності, в якому уява та творчість посідають основне місце. Під час образотворчої діяльності дитина готує себе до соціуму та вирішення проблем, які можуть зустрічатися у побуті, також розвиваються психічні процеси та функції. Важливим аспектом є розвиток графо-моторних навичок дітей у площині їхньої підготовки до опанування писемним мовленням.

Без спеціального навчання продуктивна творча діяльність у дітей із системними порушеннями мовлення буде формуватися важко та непрогресивно. Якщо дитину навчають малювати без урахування особливостей її розвитку малюнок виходить простий, без ускладнення та деталізації, не пропорційний і т. д. Т. М. Головіна, І. О. Грошенкова, Н. П. Сакуліна вважають, що через нерозуміння інструкцій, діти дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, допускають помилки у виконанні поставлених завдань, і навіть при допомозі дорослого дітям важко знайти помилку та виправити її. Вчені зазначають, що діти з порушенням мовленнєвого розвитку не орієнтуються на аркуші паперу, не можуть зрозуміти де знаходяться ліві та праві краї, де центр аркуша тощо. Складним являється комбінація завдань, наприклад: «Намалюй квітку у правому нижньому кутку».

Для розширення уяви та життєвого досвіду необхідно організувати прогулянки до різних місць та заняття, на яких дитина зможе запам'ятати щось нове, а в подальшому передати вивчений матеріал на аркуші паперу, не на рівні автоматизації і стереотипності, а на рівні чогось сучасного та інноваційного. Малюнки дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями стануть більш виразними, а враження більш глибокими. Особливо важливо стимулювати та направляти дитину на ранньому етапі розвитку, закладати прагнення до творчої діяльності. При невдачах чи нестандартному підході дитини до виконання завдання не варто критично оцінювати, а краще взагалі не критикувати виконану роботу дитину, тому що критика губить творчий потенціал у зародку. Уява формується також за допомогою образної характеристики явищ, предметів під час процесу спостереження, читання оповідань, розглядання ілюстрацій тощо.

Адаптувавши надбання О. П. Гаврилушкіної щодо розвитку уяви дітей з порушенням розумового розвитку, ми вважаємо, що визначені нею напрями роботи з корекції уяви будуть доречні і для дітей із системними порушеннями мовленнєвого розвитку:

- 1) Розвиток відчуттів та сприйняття;
- 2) Розвиток мотиваційно-потребового плану діяльності;
- 3) Розвиток мовлення;
- 4) Розвиток у самостійності виконання роботи.

На занятті вихователь ставить собі за мету навчити дітей відділяти головні компоненти від другорядних, їх значимість та відмінність, сприяти використанню рухових аналізаторів, за допомогою використання зорово-рухової модельної форми. Педагог має заохочувати та підбадьорювати найменші спроби дитини до знаходження самостійних рішень, тим самим попереджаючи прояви негативізму та стимулюючи активність.

Доречним вважаємо також дотримуватися етапів корекції уяви, виділених О. В. Боровик:

1) Метою першого етапу є формування та розвиток операційних навичок, які є важливими для створення образів уяви. За допомогою основних елементів (крапок, схем і т. п.) дітей навчають схематичному зображенню знайомих їм предметів, також тренують у вмінні виділяти образ предмету серед інших і за допомогою цього відтворювати його на аркуші паперу.

2) Метою другого етапу являється навчання сюжетному баченню на основі наочно опорних символів. Дітей вчать аналізувати ситуації та об'єкти, виділяти з них основні та другорядні ознаки, спостерігати зв'язок предметів за змістом, формувати попередній задум та планувати подальшу діяльність, вносити особисті корективи в зображення.

3) Мета третього етапу – це комбінування та перекомбінування предметів. Включення абстрактних елементів і різних фігур у різні зображення.

4) На четвертому етапі метою роботи стає формування та розвиток самостійної словесної (вербальної) та образотворчої творчості дітей. За допомогою інтонації, символів, схем і т. д. діти дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку починають розуміти сутність уявлень про навколишній світ. На цьому етапі важливе значення має словесний прояв та його доречне використання.

2.4. Корекція мовлення дітей на інтегрованих заняттях з образотворчої діяльності

Одним із найактуальніших завдань у царині спеціальної дошкільної освіти є розвиток таких базових якостей особистості дітей із порушенням

мовленнєвим розвитком, як активність, самостійність та ініціативність. Вирішення цього завдання найповніше розкривається в умовах інтегрованого навчання. На думку численних дослідників у галузі спеціальної педагогіки (Н. М. Назарової, М. І. Нікітіної, М. М. Малофєєва, Л. П. Уфїмцева, Д. Л. Шамсутдінової, Н. Д. Шматко та ін.), інтегроване навчання сприяє формуванню в дітей із порушеним мовленням цілісної картини світу, дає змогу реалізувати їхні творчі здібності, розвиває комунікативні навички та вміння вільно ділитися враженнями.

Інтегровані заняття мають низку відмінних рис. По-перше, це чіткість, компактність, більша інформативність навчального матеріалу, завдяки чому конкретний предмет чи явище розглядають з кількох боків у різних його аспектах. По-друге, це особливий добір змісту навчання, що забезпечує цілісність сприйняття дитиною оточуючого світу, усвідомлення різноманітних зв'язків між об'єктами та явищами світу.

По-третє, використання різноманітних видів дитячої діяльності, які можна інтегрувати між собою, наприклад, слухання музичного твору з читанням віршів, розгляданням творів образотворчого мистецтва, малюванням тощо. По-четверте, планування та проведення інтегрованого заняття передбачає узгодження календарно-тематичних планів вихователя та логопеда; ретельне продумування змісту мовленнєвого матеріалу; добір методів і засобів навчання; проведення взаємних консультацій педагогів.

Навчання образотворчого мистецтва спрямоване на самовираження та розвиток особистості дитини-дошкільника: у неї формуються естетичні еталони, художній смак, розвивається кругозір і предметна ерудиція. Крім того, безсумнівною є роль занять образотворчою діяльністю щодо мовленнєвого розвитку дошкільника: мовлення дитини збагачується

новими словами, вона вчиться будувати зв'язне висловлювання в процесі створення творчої роботи.

Формувальний експеримент тривав 3 місяці, впродовж яких з дітьми експериментальної групи (8 осіб) щотижня проводилося по 1 інтегрованому заняттю з малювання та розвитку зв'язного мовлення. В роботі з дітьми враховувалися також рекомендації висвітлені у пункті 2.3. нашого кваліфікаційного дослідження.

Заняття з малювання було побудовано на основі використання різних технік малювання: використання олійних олівців, акварельних фарб, малювання пальчиками, ватними паличками, кляксографією тощо. Для цієї категорії дітей характерні слаборозвинена дрібна моторика і порушення зорово-просторової координації. Загалом було проведено 12 занять. Тривалість кожного заняття становила 20-25 хвилин раз на тиждень, що відповідало віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку.

Тематика занять відповідала плануванню логопеда за лексичними темами.

Основними цілями, які реалізувалися на заняттях, були такі:

1. Навчальні: розширювати уявлення дітей про мешканців, рослини підводного світу, лісу та луків; збагачувати мовлення іменниками, прикметниками, дієсловами, які характеризують властивості та якості предметів; емоції, почуття, переживання людини; уточнювати й закріплювати різні частини мовлення (іменники, дієслова, прикметники) за конкретною лексичною темою; навчати узгоджувати слова в реченнях; вправляти в утворенні однокореневих слів з іменників за допомогою суфіксів, дієслів префіксальним способом, прикметників в порівняльному та найвищому ступені; вправляти у вживанні простих, складносурядних і складнопідрядних речень; формувати вміння правильно будувати складнопідрядні речення; розвивати вміння

розповідати про окремий предмет за планом, зразком, самостійно; формувати вміння планувати своє висловлення у внутрішньому мовленні; розвивати інтерес до образотворчої діяльності; ознайомити з деякими зображальними матеріалами (акварельні фарби, олія, олія, олія, олія, олія, олія).

2. Корекційно-розвивальні: удосконалювати інтонаційну виразність мовлення; розвивати слухову увагу; коригувати зорове сприйняття шляхом уточнення кольору, форми, величини предмета; розвивати творчу уяву дітей шляхом створення нових, оригінальних образів; удосконалювати зорово-рухову координацію, дрібну моторику; зменшувати прояви психоемоційної напруженості, імпульсивності, агресивності; активізувати виразні засоби спілкування (пластики, міміки, мовлення).

3. Виховні: виховувати добре та дбайливе ставлення до тварин і птахів, стимулювати прояви естетичного ставлення до навколишньої дійсності; виховувати в дітей любов до рідної природи; розвивати допитливість; збагачувати духовний світ дітей засобами образотворчого мистецтва; розвивати вміння трудитися самостійно та в колективі.

На заняттях з образотворчої діяльності важливо створювати такі психолого-педагогічні умови: активізувати творчий потенціал дитини; розвивати пізнавальну активність через засвоєння нею знань про види, властивості, виразні можливості образотворчого матеріалу та використання їх у повсякденному житті; розвивати індивідуальність через долучення до образотворчого мистецтва; дотримуватися корекційно-розвиткової спрямованості занять з образотворчої діяльності, що враховує індивідуальні особливості психофізіологічної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Інтегрований підхід у навчанні малюванню дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку передбачав роботу на заняттях та в

індивідуальній роботі та дотримання таких етапів та методичних рекомендацій:

1 етап – підготовчий до малювання, на якому в дитини формувалася інтерес до майбутньої роботи.

Прийоми роботи:

- читання казки, з якої діти дізнавалися про властивості олійних олівців у поєднанні з акварельними фарбами;

- повідомлення теми, пояснення техніки зображення;

- читання віршів про мешканців підводного світу, про життя рослин і комах;

- виконання завдань, що дають змогу дитині планувати й організовувати свою роботу (Що ти роби́тимеш спочатку? Що потім? Якого кольору олійний олівець ти вибереш, яку акварельну фарбу?);

- відповіді на запитання, що змушують дітей міркувати, добирати потрібні слова і конструкції, вибудовувати і давати повну відповідь (прямі запитання - Якого кольору морська зірка? Яка камбала за формою?; підказки, що підказують шукані ознаки - Хлопці, ви бачили великого червоного восьминога з вісьмома довгими ногами?; пошукові запитання - Чому зірку в небі й зірку в морі називають сестричками? Чому рибкам не можна підпливати до морських квітів? Для чого восьминогу така велика кількість ніг?; що спонукають до порівняння, метафори: На кого схожий морський коник? На що схожі морські квіти?). Після кожного запитання давали приблизні відповіді, які були вибудовані залежно від рівня мовленнєвого розвитку дитини.

- вправи на використання в мовленні виразних засобів: підбір епітетів (Це медузи. Які вони?; Це актинії. Які в них щупальця?), порівнянь (Із чим можна порівняти морського їжака?; Чому рибу-папугу так назвали?; Із чим можна порівняти морського коника? Що спільного у морського коника і коня?).

2 етап – малювання. У процесі малювання проводилося навчання дітей техніці роботи з акварельними фарбами та олійними олівцями. Спочатку вихователь знайомив дітей з акварельними фарбами, олійними олівцями, їхніми образотворчими можливостями, вчив правильно тримати пензлик у руці.

Далі дітям пропонувалося придумати той чи інший образотворчий образ і втілити його на папері (Розфарбуй морську зірку так, щоб її побачила зірка-сестричка, яка живе на небі. Якого кольору олійний олівець та акварельну фарбу ти обереш?). Для цього необхідно було обвести олійним олівцем предмет по контуру, використовуючи сильний натиск, і залити малюнок різною за кольором аквареллю. У результаті чого на аркуші паперу виникав ефект ліній, що світяться, а саме зображення предмета ставало більш об'ємним і реалістичним.

У зміст занять нами були включені фізкультхвилинки, ігри на координацію мовлення з рухом, пальчикові гімнастики, народні ігри, підібрані відповідно до лексичної теми.

3 етап – після малювання.

Прийоми роботи:

- робота над заголовком малюнка;
- спільне з педагогом складання розповіді з опорою на малюнок (починає педагог, а закінчує дитина). Наприклад: Це батискаф. Батискаф овальної форми. Він білого кольору. Батискаф зроблений із заліза. У батискафа є ілюмінатори (віконця), щоб... (дивитися під водою на тварин); підзорна труба, яка... (піднімається з води). У батискафа є пропелери, за допомогою яких. (він рухається (пливе) під водою). Батискаф - це... (підводний транспортний засіб). У ньому може плавати 4 людини. Батискаф допомагає людям довго подорожувати під водою).

- складання розповіді за планом з опорою на малюнок (наприклад:
1. Чому актинію називають морською квіткою? 2. Яка твоя актинія?
(розмір, колір, складові частини) 3. Чому до неї не можна підпливати?).

- колективне складання розповіді;

- паралельний опис.

Вихователь – дитина

«Я намалювала морську зірку. Вона живе на дні океану у водоростях» – «Я теж намалював морську зірку. Вона живе на дні моря у водоростях».

«Вона невеликого розміру. Моя морська зірка червоного кольору, бо ворог десь поруч» – «Моя морська зірка синього кольору, вона маленька.

Коли наближається ворог, вона змінює свій колір»

«Вона має 5 промінчиків, це її ноги» – «У мене теж зірка має 5 промінчиків, це її ноги. Вони пересувають її по дну океану».

«У моєї морської зірки є рот, він знаходиться на її тілі» – «У моєї морської зірки теж є рот».

«Моя морська зірка – це жива істота» – «Морська зірка – це підводна тварина»

- зразок розповіді педагога (наприклад: Це риба-камбала. Вона схожа на ромб, жовтого кольору, як пісок. Колір луски допомагає рибі-камбалі ховатися від хижаків. Вона ляже на дно – і її не видно. У рибі-камбали є хвіст, плавники, зябра. Хвіст і плавники допомагають рибі рухатися, а зябра - дихати).

- аналіз виконаної роботи ("Що тобі найкраще вдалося намалювати?", "Що не вийшло зобразити і чому?", "Що б ти хотів виправити у своєму малюнку?", "Які малюнки дітей тобі сподобалися найбільше і чому?").

Кожен блок занять закінчувався виконанням колективної роботи - складанням панно з малюнків, створених дітьми на попередніх заняттях («Квітучий луг», «Володіння золотої рибки», «Чарівний ліс»).

У підсумку діти склали описове оповідання на основі створеної роботи: дошкільнята мали послідовно, зв'язно, у більш повній формі викласти свої думки з використанням різноманітних лексичних засобів і синтаксичних конструкцій.

По завершенню формувального експерименту ми провели заключний контрольний експеримент, який дозволив оцінити ефективність використання інтегрованих занять з образотворчої діяльності з метою розвитку творчих здібностей та корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення на фоні дотримання запропонованих психолого-педагогічних рекомендацій щодо розвитку творчих здібностей у дітей із системними порушеннями мовлення.

Ефективність експериментального навчання визначалася на основі порівняння результатів виконання контрольних завдань, які відповідали завданням констатуючого етапу експерименту, дітьми експериментальної та контрольної груп.

Це дозволило оцінити стан сформованості уяви дітей старшого дошкільного віку з порушеним мовленнєвим розвитком. Результати обох груп порівнювались у відсотковому відношенні. Додатково було проведено обстеження мовлення за стандартною логопедичною методикою діагностики загального недорозвинення мовлення, з метою визначення його рівня.

В контрольну групу увійшло 8 дітей (3 з II рівнем ЗНМ і 5 із III рівнем ЗНМ), в експериментальну – також 8 дітей (4 з II рівнем ЗНМ і 4 із III рівнем ЗНМ). Тобто до експериментальної групи ми свідомо обрали

більшу кількість дітей з нижчим рівнем мовленнєвого розвитку. Отримані результати були узагальнені, обчислені дані виконання завдань відобразили в таблиці (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Результати загальної оцінки рівня розвитку творчих здібностей дітей (контрольний експеримент)

Рівні виконання завдань \ Кількість осіб	Експериментальна група (ЕГ) 8 осіб		Контрольна група (КГ) 8 осіб		Разом	
	особи	%	особи	%	особи	%
Високий	2	25	1	12,5	3	18,75
Середній	4	50	5	50	9	56,25
Низький	2	25	2	25	4	25

Проведений аналіз стану загальної оцінки рівня розвитку творчих здібностей дітей на етапі контрольного експерименту показав, що у дітей експериментальної групи (не дивлячись на те, що мовленнєвий рівень та рівень діагностованих творчих здібностей був у дітей ЕК в цілому нижчий), відбулися більш значні позитивні зрушення у порівнянні із дітьми контрольної групи в результаті здійснення корекційно-педагогічного впливу, в якому були враховані запропоновані психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей у дітей із системними порушеннями мовлення та проведена серія інтегрованих занять з образотворчої діяльності з метою розвитку творчих здібностей та корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. Також слід зазначити, що в контрольній групі жодна дитина (навіть, Афіна Х.) не перейшли межу підвищення рівня свого мовленнєвого розвитку на відміну від експериментальної групи, де дві дитини перейшли межу 3 рівня ЗНМ і покращили рівень свого мовленнєвого розвитку з другого рівня до третього.

Діти ЕГ почали уважніше прислуховуватися до інструкцій педагога, краще запам'ятовували послідовність дій. Діти демонстрували вищий розвиток як творчих здібностей так і зв'язного мовлення під час обговорення результатів їхньої образотворчої діяльності

У контрольних групах покращання виконання завдання мало нижчі якісні результати. На відміну від дітей ЕГ, спостерігалися відмови від відповіді.

Певні позитивні зміни у контрольній групі можна пояснити природнім розвитком дітей за цей час, а також ефективністю впливу традиційних методик корекції та розвитку.

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що результати проведеного експерименту підтверджують ефективність використання інтегрованих занять з образотворчої діяльності з метою розвитку творчих здібностей та корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення на фоні дотримання запропонованих психолого-педагогічних рекомендацій.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу і узагальнення науково-теоретичної літератури з теми дослідження ми дійшли таких висновків.

Творчі здібності – необхідний елемент діяльності людини, що виявляється в побудові образу, забезпечує формування поведінки в проблемних ситуаціях та подальших дій. За допомогою достатньої сформованості творчих здібностей образи набувають більш глибоких та яскравих якостей. Слабкі творчі здібності утруднюють вирішення розумових задач, які вимагають уявлення конкретних ситуацій за допомогою наочних уявлень.

Розвинена уява є одним із показників готовності дитини до школи, але порушення мовленнєвого розвитку призводять до відставання в розвитку її мислення та уяви. У дітей із порушеннями мовлення дещо інакше розвивається уява (психологічна основа творчості). Малюнки таких дітей вирізняються бідністю задуму і змісту. Дітям складно розуміти переносні значення слів, метафор і складати творчі оповідання. Діти з ЗНМ частіше вдаються до наслідування зразків і предметів із найближчого оточення, повторюють власні малюнки, які були створені раніше або відхиляються від інструкції і не виконують завдання.

Уява дітей з ЗНМ вирізняється стереотипністю, для них притаманне: використання штампів, одноманітність, інертність, їм потрібно значно більше часу для включення в роботу. У дітей з ЗНМ відзначаються стереотипні рішення проблемних ситуацій, що свідчить про недостатньо розвинену оригінальність уяви.

Причинами зазначених особливостей уяви дітей з мовленнєвим недорозвиненням, на нашу думку, є: - недостатня стійкість уваги, обмежені можливості його розподілу, порушення уваги стосуються не тільки сприйняття словесного матеріалу, а часто носять генералізований

характер; - недостатній обсяг інформації про навколишній світ; - відставання в розвитку словесно-логічного типу мислення; - загальна психофізична розгальмованість; - недорозвинення загальної та дрібної моторики тощо.

Розвиток творчих здібностей у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку потребує особливої уваги зі сторони батьків, вихователів та логопедів, адже для творчої особистості притаманні такі основні властивості як: сміливість думки, фантазія, гнучкість мислення, уява та уявлення тощо. У дітей з порушенням мовленнєвого розвитку дошкільного віку ці процеси можуть бути відхилені від норми, тому розвиток творчих здібностей та креативності відбувається набагато довше та складніше. Узагальнюючі інформацію з методичних джерел вважаємо, що успішний розвиток творчих здібностей можливий при створенні певних умов:

- корекція мовленнєвого розвитку;
- ранній інтелектуальний та фізичний розвиток дитини;
- доброзичлива, розумна допомога дорослого, а не підказка;
- створення позитивної обстановки, що випереджає розвиток дитини;
- надання свободи у виборі певної діяльності;
- комфортна психологічна обстановка, заохочення та мотивування дорослими прагнення дитини до творчості.

Організація зазначених умов ефективно здійснюється під час проведення інтегрованого навчання. На думку численних дослідників у галузі спеціальної педагогіки (Н. М. Назарової, М. І. Никітіної, М. М. Малофєєва, Л. П. Уфимцева, Д. Л. Шамсутдінової, Н. Д. Шматко та ін.), інтегроване навчання сприяє формуванню в дітей із порушеним мовленням цілісної картини світу, дає змогу реалізувати їхні творчі здібності, розвиває комунікативні навички та вміння вільно ділитися враженнями.

Формувальний експеримент тривав 3 місяці, впродовж яких з дітьми щотижня проводилося по 1 інтегрованому заняттю з малювання та розвитку зв'язного мовлення. Заняття з малювання було побудовано на основі використання різних технік малювання: використання олійних олівців, акварельних фарб, малювання пальчиками, ватними паличками, кляксографією тощо. Для цієї категорії дітей характерні слаборозвинена дрібна моторика і порушення зорово-просторової координації. Загалом було проведено 12 занять. Тривалість кожного заняття становила 20-25 хвилин раз на тиждень, що відповідало віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку. Тематика занять відповідала плануванню логопеда за лексичними темами.

Проведений аналіз стану загальної оцінки рівня розвитку творчих здібностей дітей на етапі контрольного експерименту показав, що у дітей експериментальної групи (не дивлячись на те, що мовленнєвий рівень та рівень діагностованих творчих здібностей був у дітей ЕК в цілому нижчий), відбулися значніші позитивні зрушення у порівнянні із дітьми контрольної групи в результаті здійснення корекційно-педагогічного впливу, в якому були враховані запропоновані психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей у дітей із системними порушеннями мовлення та проведена серія інтегрованих занять з образотворчої діяльності з метою розвитку творчих здібностей та корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. Також слід зазначити, що в контрольній групі жодна дитина не перейшли межу підвищення рівня свого мовленнєвого розвитку на відміну від експериментальної групи, де дві дитини перейшли межу 3 рівня ЗНМ і покращили рівень свого мовленнєвого розвитку з другого рівня до третього.

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що результати проведеного експерименту підтверджують ефективність використання інтегрованих занять з образотворчої діяльності з метою розвитку творчих

здібностей та корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення на фоні створення запропонованих умов щодо розвитку творчих здібностей у дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 344 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей (від народження до 7 років): [монографія]. К.: 2004. 374 с.
3. Богуш. А. М. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К.: Видавничий дім , «Слово», 2008. 256 с.
4. Выготський Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Образование, 1991. 186 с.
5. Гаврилова Н.С. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей. Кам'янець-Подільський: ТВО «Друк-Сервіс», 2011.
6. Грузинська І. М. До проблеми діагностики розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. № 2(1). С. 71-75. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_2%281%29_18
7. Грузинська І.М. Дослідження рівнів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН ІІ України. Випуск 24: Т.ХІІ. Психологія творчості*. К.: Видавництво «Фенікс», 2018. С. 50-58.
8. Грузинська І.М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. №5 (50). С.95-102.
9. Грузинська І.М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія Подається на здобуття наукового ступеня кандидата

психологічних наук 298с. URL:
https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/HRUZYNSKA.pdf

10. Грузинська І.М. Психолого-педагогічні рекомендації щодо активізації творчої уяви старших дошкільників. Дніпро: Середняк Т. К., 2018. 38 с.

11. Грузинська І.М. Художньо-мовленнєва діяльність як засіб розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. №3(48). С. 139-146.

12. Дяченко О. В. Корекція уяви молодших школярів на заняттях образотворчої діяльності. О. В . Дяченко, З. П. Бондаренко. *Наукові здобутки студентів інституту людини*. 2016. -№ 2. С. 23-29

13. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] К. : Фенікс, 2008. 497 с.

14. Каньоса Н. Г. Теорія та технології розвитку дитячої художньої творчості дошкільників : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2015. 188 с. URL:
<http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1782/Kanosa-N.H.-Teoriiia-ta-tekhnohohii-rozvytku-dytiachoi-khudozhnoi-tvorchosti-doshkilnykiv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

15. Карабаєва І. І., Літіченко О. Д. Розвиток пізнавальної активності дошкільників в умовах середовища взаємодії дітей з дорослими. *Актуальні проблеми психології* : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. Максименка С. Д.]. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. Т. 7, вип. 25. С. 87-94.

16. Карабаєва І. І., Ладивір С. О. Особливості розвитку уяви дітей. К. : Шкільний світ, 2008. 128 с.

17. Клименко В.В. Психологія творчості. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 479с.

18. Кулачківська С. Є. Методи вивчення психічного розвитку дитини дошкільника : [метод. посіб. для педагогів, практик. психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. / С. Є. Кулачківська (наук. ред.), Т. О. Піроженко, Л. Г. Подоляк та ін.]. К. : Світич, 2003. 40 с.

19. Логопедія : Підручник / За ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2015. 776 с.

20. Логопсихологія : Навчальний посібник / За ред. Коноплястої С. Ю. К. : Академія, 2010. 293 с.

21. Лопатинська Н. А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2016. Вип. 7(1). С. 216-226. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%281%29_23

22. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. К.: Вища школа, 1974. 356 с.

23. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. 2-ге вид., допов. П. А. М'ясоїд. К.: Вища шк., 2001. 487 с.

24. Максименко С. Д. Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Упоряд. С. Д. Максименко, М. В. Папуча, За заг. ред. С.Д. Максименко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 197 с.

25. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія : [навч. посібник]. К. : МАУП, 2000. 256 с.

26. Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. Логопедія. 2017. № 10. С. 41-47. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2017_10_6

27. Моляко В.О. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко За заг. ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.
28. Моляко В.О., Музики О. Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
29. Мороз О. А. Сучасні підходи до діагностики уяви у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 27. С. 135-140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_29
30. Мороз О.А. Проблеми розвитку уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 7(1). С. 289-302. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%281%29_29
31. Омельченко М. С. До проблеми корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчої діяльності. *Збірник наукових праць Кам'ян.-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23(1). – С. 287-294.
32. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.
33. Пічугіна Т.В., Подимова І.Я., Дубан Я.А., Лісова Д.І. Дидактичний матеріал для обстеження дитячого мовлення: посібник для логопеда /. Львів. ЛОНМІО. 1997. 72 с.
34. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.
35. Рахмакова Г. Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР Г. Н. Рахмакова Дефектология. Киев, 1991. Вып. 2. С. 37-39.
36. Роменець В.А. Психологія творчості. К: Либідь, 2001. 288с .

37. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

38. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическа структура речевої діяльності і механізми її формування. К. : Радянська школа, 1997. 344 с.

39. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 165-169. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32%282%29_31

40. Тітов І. Г. Творча уява молодшого школяра: її критерії та функції у навчальній діяльності. *Обдарована дитина*. 2008. № 10. С. 56-61.

41. Товкач І.Є. Психологічні особливості прояву креативності у старшому дошкільному віці. *Молодий вчений*. 2015. Частина 3, № 4 (19). С. 109-112.

42. Торренс Е. П. Диагностика творческого мышления. Електронний ресурс. URL: <https://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-diagnostika-tvorcheskogo-myshleniya>

43. Трофімов Ю.Л. Психологія: Підручник для студ. вузів. / Л. Ю. Трофімов, М.І. Алексєєва. К.: Либідь, 2001. 559 с.

44. Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: Навчально-методичний посібник. Київ, 2009. 137 с.

45. Яценко Т. В. Особливості сформованості творчої уяви у дошкільників з підвищеним рівнем пізнавальної активності. *Актуальні проблеми психології : Психологія обдарованості* : [збірник наукових

праць / За. ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової]. Житомир : Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Т.6. Вип. 4. С. 231 –243.

46. Яценко Т. В. Психолого-педагогічні умови забезпечення гармонійного розвитку дітей з підвищеним рівнем пізнавальної активності. *Актуальні проблеми психології : Екологічна психологія* [збірник наукових статей / заг. ред. проф. С. Д. Максименка]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Т.7. Вип.20. Ч.2. С. 292-296.

ДОДАТКИ

Додаток А

Субтест 1. «Закінчи малюнок»

Інструкція: «На аркуші паперу намальовані фігури, які не завершені. Якщо додати крапки, лінії тощо може отриматися цікавий предмет чи сюжетна картинка. Спробуйте вигадати свій малюнок, який ще ніхто не зображував. Зробіть їх незвичайним та цікавими». Після завершення дитині пропонують дати назву для кожної картинки.

Матеріал: олівці, тестовий бланк, який складається з 10 – и квадратів, в яких зображені графічні контури різної форми (дивись додаток А)



Рис. 2.1. Наочний матеріал до субтесту 1.

Додаток Б

Субтест 2. «Лінії»

Інструкція: «Зроби як можна більше предметів чи сюжетних малюнків з кожної пари ліній. Ці лінії мають бути головними у твоєму малюнку, але біля них можеш намалювати де завгодно – між, над, навколо ліній тощо. Зроби малюнки незвичними та цікавими» (дивись додаток Б) По завершенню роботи дитині пропонується назвати малюнки. Час не обмежується.

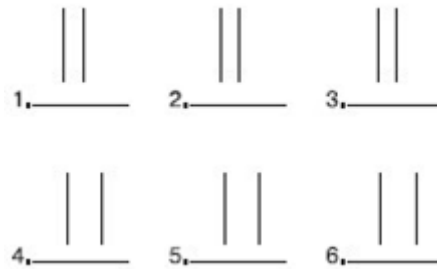


Рис. 2.2. Стимульний матеріал до субтесту 2.

Додаток В

Субтест 3. Вербальне творче мислення

Інструкція: «Опиши, що зображено на малюнку. Здогадайся, що відбулося до моменту, зображеного на малюнку» (дивись додаток В).

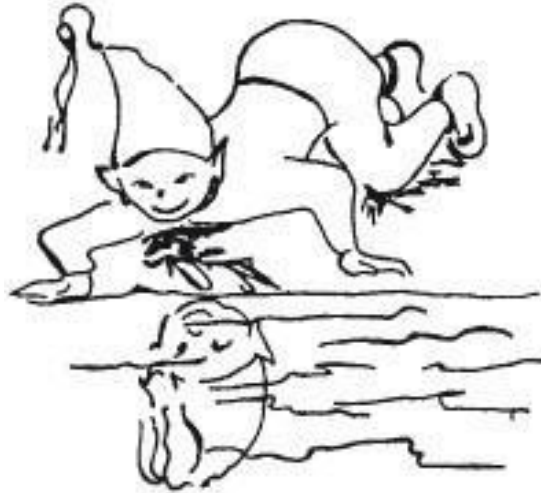


Рис. 2.3. Стимульний матеріал для діагностики вербального творчого мислення (субтест 3).

Додаток Г

Субтест 4. Давайте уявимо.

Інструкція: «Уяви неймовірну ситуацію: до хмар прикріплені мотузки, які звисають до землі» (дивись додаток Г).

Що відбулося? Подумай, до яких подій та наслідків це призведе? Розкажи якомога більше припущень та здогадок.

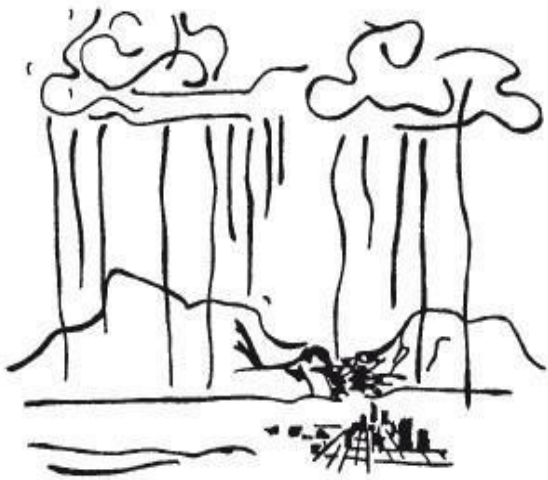


Рис. 2.4. Стимульний матеріал для діагностики вербального творчого мислення (субтест 4).

Додаток Д

Методика «Де чие місце?» О. Є. Кравцової

Дана методика дозволяє виявити розвиток творчої уяви та виявити засоби її реалізації. Перевіряється, чи зможе дитина проявити свою уяву в недвозначній наочній ситуації, чи зможе змінити першопочатковий задум малюнка.

Обладнання: кола-вставки, картинка з порожніми місцями.

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок, для кожного кружечка є своє місце, але ти постав кружечки у незвичні місця і поясни, що тут відбувається?» (дивись додаток Д)



Рис. 2.5. Стимульний матеріал до методики «Де чие місце?».