

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

КУРИЛКО АЛІНА ВОЛОДИМИРІВНА

**ТВОРЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННСВОГО РОЗВИТКУ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»
Освітньо-професійна програма: Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта
(спеціалізація 016.01 Логопедія)

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
МАЦЮК Зоряна Сергіївна
кандидат філологічних наук

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____
засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
від _____ 202__ р.
Завідувач кафедри
проф. Кузава І. Б. _____

ЛУЦЬК – 2025

АНОТАЦІЯ

Курилко А. В. «Творчі ігри як засіб розвитку комунікативних навичок у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку». Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта». Освітньо-професійна програма: «Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта». Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2025. 81 с.

У магістерській роботі досліджено особливості формування розвитку комунікативних навичок у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення закономірностей мовленнєвого розвитку дітей, що визначає їх соціалізацію, інтелектуальний розвиток, вміння контактувати з оточуючими.

У першому розділі розглянуто особливості розвитку комунікативних функцій у дітей з порушення мовленнєвого розвитку, здійснено аналіз ефективності творчої гри в науково-педагогічній літературі. Встановлено також особливості комунікативного розвитку дітей засобами творчої гри.

Другий розділ присвячено емпіричному дослідженню окресленої проблеми. Для цього диференційовано п'ять підгруп за рівнями прояву комунікативних функцій дітей порушенням мовленнєвого розвитку, розроблено програму розвивальних ігор та вправ. Було здійснено експериментальну перевірку їх сформованості. Із метою аналізу доцільності укладеної системи завдань проведено аналіз динаміки розвитку комунікації дітей із порушенням мовленнєвого розвитку .

Ключові слова: комунікація, творчі ігри, порушення мовленнєвого розвитку, освітній процес, корекційно-розвитковий процес.

ANNOTATION

Kurylko A. "Creative games as a means of developing communication skills in children with speech disorders." Master's thesis for obtaining a master's degree. Specialty: 016 «Special education». Educational and professional program: «Correctional psychopedagogy (oligophrenopedagogy)». Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2025. 83 p.

The master's thesis investigates the peculiarities of the formation of communication skills in children with speech disorders. The relevance of the study is due to the study of the patterns of speech development of children, which is aimed at their socialization, intellectual development, and ability to contact others.

In the first section, the features of the development of communicative functions in children with mental retardation are considered, the analysis of the effectiveness of creative play in the scientific and pedagogical literature is carried out. The peculiarities of the development of children with mental retardation by means of play have also been established. and In addition, communicative functions in children have been determined.

The second section is devoted to the empirical study of the outlined problem. For this purpose, five subgroups have been differentiated according to the levels of manifestation of communicative functions of children with mental retardation, and a program of developmental games and exercises has been developed. An experimental check of their formation was carried out. In order to analyze the feasibility of the concluded system of tasks, an analysis of the dynamics of the development of communication of children with mental retardation was carried out.

Key words: communication, creative games, mental retardation, educational process, correctional and developmental process.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	10
1.1. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей порушеннями мовленнєвого розвитку	10
1.2. Визначення комунікативних навичок у дітей порушеннями мовленнєвого розвитку засобами ігрової діяльності.....	14
1.3. Поняття та класифікація творчих ігор у логопедичній та корекційно- розвитковій практиці	23
Висновки до I розділу.....	29
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ІГОР У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	30
2.1. Мета, завдання та етапи експериментального дослідження	30
2.2. Методика організації творчих ігор у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку.....	41
2.3. Діагностика ефективності рівня сформованості комунікативних навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями.....	54
Висновки до розділу II.....	60
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	64
ДОДАТКИ.....	71

ВСТУП

Актуальність і доцільність теми дослідження. У сучасному суспільстві, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) акцентовано увагу на пріоритетності виховання всебічно розвиненої творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, розвитку національної свідомості та духовності.

Процес реорганізації всієї системи освіти, пред'являє високі вимоги до організації освіти, інтенсифікує пошук нових, більш ефективних психолого-педагогічних підходів до процесу освіти дітей.

Проблема порушень мовлення у дітей дошкільного віку залишається надзвичайно актуальною, оскільки, за даними логопедичної практики та наукових досліджень, кількість дітей із різними формами мовленнєвих розладів щороку зростає. Порушення мовлення негативно впливають не лише на комунікативну діяльність, а й на емоційно-вольову сферу, когнітивний розвиток і здатність дитини до соціальної адаптації. Одним із ефективних шляхів подолання мовленнєвих труднощів є використання творчих ігор, які сприяють розвитку уяви, мислення, емоційної виразності та мовленнєвої активності дітей. Саме ігрова діяльність створює природне комунікативне середовище, у якому дитина навчається спілкуватися, висловлювати власні думки, розуміти інших, регулювати поведінку через мовлення.

Дитина як суб'єкт навчально-виховного процесу обов'язково вступає в міжособистісне спілкування з педагогами, однолітками, дітьми з особливими освітніми потребами. У результаті їхньої взаємодії відбувається різнобічний інформаційний обмін знаннями, уміннями та навичками, моральними цінностями, мотивами й інтересами, досвідом спілкування. Це прискорює розвиток таких необхідних для успішного спілкування якостей, як толерантність, ввічливість, доброзичливість, тактовність, стриманість, повага тощо. Сукупно ці якості визначають спрямованість особистості, етичні орієнтації, якими керуються у спілкуванні, набуваючи відповідних комунікативних функцій.

Творчі ігри забезпечують комплексний вплив на розвиток мовлення: вони стимулюють зв'язне мовлення, формують словниковий запас, граматичну правильність і звукову культуру мовлення. Крім того, вони мають корекційно-розвитковий потенціал, оскільки поєднують мовленнєву, пізнавальну, емоційну та соціальну активність дітей.

В умовах упровадження інклюзивної освіти та орієнтації на індивідуальні освітні траєкторії дітей з порушеннями мовлення проблема пошуку ефективних педагогічних засобів розвитку комунікативних навичок набуває особливої педагогічної значущості. Тому дослідження ролі творчих ігор у корекційно-розвитковій роботі логопеда є актуальним, своєчасним і має практичну цінність для сучасної дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень показує, що проблема розвитку комунікативних навичок у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку за допомогою творчих ігор є актуальною та всебічно вивчається вітчизняними й зарубіжними науковцями. Українські дослідники (В. Сікорська, М. Козак, В. Вишньовський, Н. Гулько) наголошують на значенні ігрової діяльності як природного середовища формування мовленнєвої активності та міжособистісної взаємодії дітей із мовленнєвими труднощами. У їхніх працях підкреслюється роль творчих, сюжетно-рольових і дидактичних ігор у розвитку діалогічного мовлення, збагаченні словника та формуванні комунікативної компетентності. Зарубіжні науковці (G. Rubahova, V. Kadirov, Z. Akhmedova, A. Sakulova та ін.) розглядають гру як ефективний корекційно-розвивальний засіб, що поєднує навчальний і терапевтичний потенціал, сприяє розвитку мовленнєвих, когнітивних і соціальних умінь дітей із порушеннями мовлення. Узагальнення сучасних досліджень свідчить, що творчі ігри забезпечують емоційне залучення дитини, стимулюють її до спілкування, самовираження та взаємодії, а отже, є важливим компонентом системи логопедичної допомоги й інклюзивного навчання. Питання корекції та пошуку ефективних шляхів розвитку зв'язного мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями висвітлено у наукових доробках і вітчизняних, і зарубіжних науковців. С. Конопляста, Н. Кравець, В. Тищенко,

М. Савченко, R. Aselind, D. Bredi, N. Connor, B. Hermelin, M. Roshka, PR. Shifelba та ін.

Незважаючи на висвітленість проблеми, залишається недостатньо досліджене питання корекції зв'язного мовлення в дітей з мовленнєвими порушенням засоби мовленнєво-ігрової діяльності.

Спеціального дослідження потребують питання розвитку комунікативних навичок у дітей під час творчих ігор, які нині перебувають на периферії інтересів працівників освіти. Значущість і недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів порушеної проблеми зумовлюють актуальність обраної теми роботи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання творчих ігор як засобу розвитку комунікативних навичок у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку.

Відповідно до мети сформульовано наступні **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну, логопедичну літературу з проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей із порушенням мовлення.
2. Розкрити особливості функціонування комунікативного процесу в структурі творчої гри дітей з мовленнєвими порушеннями.
3. Висвітлити та охарактеризувати розвиток комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями під час творчих ігор.
4. Експериментально перевірити ефективність розробленої системи творчих ігор у корекційно-педагогічній роботі та оцінити динаміку розвитку комунікативних навичок узагальнити результати дослідження.

Об'єкт дослідження – розвиток комунікативних навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Предмет дослідження – творчі ігри як педагогічний засіб формування та розвитку комунікативних умінь у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку.

Відповідно до мети та завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних **методів**. *Теоретичні методи* (вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури, вітчизняного й зарубіжного досвіду з

досліджуваної проблеми, аналіз, узагальнення та систематизація теоретичних даних) застосовано для визначення предмету, об'єкту, мети та завдань дослідження. *Емпіричні методи* (анкетування, інтерв'ю, бесіди, спостереження, педагогічний експеримент, статистична обробка одержаних результатів) застосовано для одержання фактичних даних щодо стану досліджуваної проблеми в практиці й обробки проміжних і кінцевого зрізу після проведення експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження. КЗ «Рокинівський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 50 Луцької міської ради».

Наукова новизна та теоретичне значення роботи полягає у тому, що проаналізовано динаміку проявів комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями під час творчої гри; у теоретичному узагальненні та практичному обґрунтуванні використання творчих ігор як ефективного засобу розвитку комунікативних навичок у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Уперше впроваджено методичний комплекс корекційно-розвиткових вправ із використанням інтеграції творчих ігор у систему логопедичних занять, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із різними типами мовленнєвих порушень.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні та апробації системи творчих ігор, спрямованих на розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. Запропоновані методики можуть бути використані: в роботі логопедів, дефектологів, вихователів; у закладах дошкільної освіти, які функціонують на засадах інклюзії, для створення сприятливого мовленнєвого та соціально-психологічного середовища; при організації індивідуальної та групової корекційно-розвиткової роботи. Результати дослідження сприяють удосконаленню корекції мовленнєвого розвитку, підвищенню ефективності логопедичної допомоги, активізації творчої діяльності дітей, а також формуванню мотивації до спілкування у дошкільників із порушеннями мовлення.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях. Найвагоміші теоретичні положення та практичні результати наукової розвідки обговорені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки й апробовані на щорічних науково-звітних конференціях, семінарах.

Публікації. Основні наукові положення і результати дослідження викладено: Курилко А. Творчі ігри як засіб розвитку комунікації в дітей з порушенням мовлення. *Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції* (21-22 травня 2025 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, Т.А. Мартинюк, З.С. Мацюк, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк,. Луцьк, 2024. 326.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг роботи становить 81 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ І З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

1.1. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей порушеннями мовленнєвого розвитку

Розглядаючи дитинство як етап зародження людської особистості, ми спираємося на поняття про те, що індивідуально-психологічна характеристика розвитку людини визначається згідно з генетично обумовленими психофізіологічними властивостями індивіда; соціально-психологічна сфера особистості розвивається при включенні індивіда в систему взаємовідносин із довкіллям у процесі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства; діяльнісну сферу особистості характеризує активне привласнення суспільного досвіду людства, що відбувається під час включення до відповідного віку провідного виду діяльності [2; 14].

У дослідженні визначаємо, що онтогенетичний розвиток людини відбувається у процесі становлення її як організму, як свідомої істоти і як особистості. Відомо, що людина народжується як індивід з притаманними їй фізичними та психічними властивостями, вступаючи у взаємодію з навколишнім природним середовищем, вона починає привласнювати досвід попередніх поколінь, пристосовуючись до нових форм існування.

Теоретичні позиції в розробці поглядів на питання особистісного розвитку залежать від визначення змісту та з'ясуванні динаміки комунікативних функцій дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, висвітленні особливостей взаємозв'язку між комунікативними функціями дітей та структурними компонентами творчої гри, вивченні специфіки змін комунікативних функцій дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку на різних фазах творчої гри. Розвиток – це зміни, «однак не всякі зміни є

розвитком» [24, с. 135]. Розкриваючи зміст основних принципів розвитку особистості, які базуються на цілісності, усебічності та гармонійності людини, особливого значення набуває індивідуалізація виховного процесу з урахуванням конкретних умов розвитку кожної людини, у нерозривному зв'язку з існуючими вимогами суспільства [24, с. 377].

Спілкування розглядається як культурно-історичне явище, у процесі якого людина набуває знань про навколишнє природне середовище, починає взаємодіяти з навколишнім її світом, проявляти «...індивідуальні відмінності, у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах». «Засвоєння досвіду дорослих – це не пасивний, а активний для дитини процес» [24, с. 127].

Розглядаючи спілкування як процес, у якому пов'язані всі вище перераховані особливості (активність суб'єктів спілкування, взаємодія суб'єктів спілкування, взаємовідносини) його визначають, як комунікативну діяльність. У процесі такої діяльності відбувається взаємодія людей як суб'єктів спілкування в цілісній функціональній системі [31, с. 8]; виникає психічний контакт; проявляються дії свідомо орієнтовані на смислове сприйняття іншими людьми для досягнення соціальної єдності [47, с. 168]; спрямовується та узгоджується об'єднання зусиль із метою налагодження відносин для отримання спільного результату [31, с. 9].

Таким видом діяльності в дітей дошкільного віку вважаємо гру. На етапі оволодіння провідним видом діяльності в дитинстві розвиток потребово-мотиваційної сфери зумовлюється соціально-історичним контекстом, рівнем психічного розвитку дитини та ступенем її включеності у процес активного засвоєння діяльнісної структури гри [15; 46]. Широкі можливості використання гри для розвитку особистості дитини полягають у тому, що в ній можна спостерігати, як проявляються та набувають своїх вищих форм психічні процеси, розвиваються властивості особистості –

пізнавальні, емоційні, вольові тощо; проявляється специфіка становлення свідомості та самосвідомості [18, с. 22].

Гра – найефективніший засіб, який допомагає встановити контакт із дитиною і зрозуміти особливості її мислення. Ігрова ситуація допомагає враховувати індивідуальні особливості та впроваджувати особистісно-орієнтований підхід на практиці. Саме в ігровій діяльності створюються «зони найближчого розвитку» [14, с. 106], у грі дитина завжди вище свого середнього зросту, вище своєї повсякденної поведінки; вона у грі начебто вище на голову самої себе [15]. Використання гри не має зупинятися на визначенні її як потужного навчального засобу лише в плані дидактичних ігор, які мотивовані дорослим і мають за мету подання нових знань, розвиток умінь, формування навичок у пізнавальній сфері. Гра – мотивована. Мотиви гри змінюються з віком дитини, вони виникають разом із потребою відображення діяльності дорослих, однак завжди визначені бажанням дитини грати. Мотиви гри закладені в самому її змісті. Мета гри полягає в програванні ролей, вони засвоюються та конкретизуються у процесі ігрової діяльності. Дитина прагне до виконання певної ігрової мети, яка на різних етапах розвитку змістовної сторони ігрової діяльності проявляється в оволодінні дієвою, операційною стороною – діями з предметами, рольовим діями, рольовим мовленням, рольовими та реальними стосунками між учасниками гри, що зумовлює її результативність.

Отже, головною властивістю ігор є творчий характер та почуття задоволення. Вони не зазнають зовнішньої регламентації та підкоряються внутрішнім законам: логіці сюжету, диктату ігрових правил. Перебіг і насиченість гри визначається фантазією, багатством вражень і рівнем їх узагальненості. Вступаючи в рольові взаємодії й взаємостосунки з приводу гри, діти набувають соціального досвіду і морально-етичних норм поведінки [40]. Прояв необхідних ігрових властивостей (ввічливості, відповідальності тощо) сприяє формуванню якостей особистості. У творчій грі проявляється «життя дитини – її безпосередні бажання, інтереси, реальні можливості».

Досліджуючи соціальну ситуацію розвитку дитини у творчих іграх зупинимося на класифікації ігрової діяльності, щоб виявити які види творчої гри найбільш відповідають меті дослідження. Ігри умовно ділять на класи, види, підвиди. Наприклад, існує класифікація гри: *за участю дорослого* – самодіяльні, навчальні; *за наявністю сюжету та ролей* – дидактичні, творчі; *за проявом ініціативи* – з ініціативи дитини, дорослого та народні ігри; *за структурою* – сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані, будівельні.

Ми спираємося на дослідження С. Новосьолової, у яких основним критерієм визначення різновидності гри є розуміння ініціативи гравців як особистісного прояву. Таким чином, вона визначила три класи ігор: ігри, які відбуваються з ініціативи дитини або групи дітей; ігри, які відбуваються з ініціативи дорослого, для навчання дитини або для розваг; ігри, які відбуваються з історичної ініціативи етносу. Кожен клас ігор складається з видів, які, своєю чергою, діляться на підвиди. Підвиди гри визначаються різноплановою тематикою.

Специфіка творчих ігор, які мають репродуктивний та творчий характер, дала можливість спостерігати процес привласнення дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку розвитку комунікативної поведінки спрямованої на партнерів за спільної діяльності, визначити структуру комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у творчій грі, спостерігати їх послідовне розгортання у процесі засвоєння спільної взаємодії з однолітками.

Гра є важливим засобом оволодіння правилами взаємодії з однолітками тому, що в ній дитина з порушенням мовленнєвого розвитку активно відтворює відносини між людьми [29, с. 31]. Сюжетно-рольова гра не є засобом набуття нових знань, вона, швидше слугує механізмом переведення знань з рівня зовнішнього ознайомлення на рівень збагачення досвіду дитини [39, с. 69]. Слід звернути увагу на те, що такі ігри акумулюють механізми та правила діяльності, її зміст і форму, які дитина має присвоїти, зробити своїм надбанням [39, с. 73].

Зміни комунікативних функцій дітей на різних фазах творчої гри пов'язані з актуалізацією їх самодіяльної активності й становленням на її основі партнерських взаємин із однолітками. У цьому контексті дослідження розвитку комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку в процесі творчої гри набуває особливої ваги.

У дослідженні комунікативну компетентність розглядаємо як рівень навченості взаємодії із довкіллям, який потрібен індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [41]. Тому забезпечення з боку дорослих умов для засвоєння навичок спілкування у творчій грі дозволяє дитині із затримкою психофізичного розвитку самостійно відтворювати світ дорослих, включатись у міжособистісну взаємодію, встановлювати ігрові та реальні стосунки з іншими дітьми, що є основою для поступового розвитку комунікативної компетентності та забезпечує успішність у оволодінні будь-яким видом діяльності в майбутньому.

Отже, від успішності оволодіння дитиною із порушенням мовленнєвого розвитку соціально-рольовим простором у самодіяльній грі, залежить процес розширення соціальної компетентності дитини [51, с. 403]; збереження «морального імунітету» кожної дитини, що проявляється у вмінні адаптуватися в умовах постійного розвитку нових динамічних форм існування людства; розвитку кожної окремої особистості як носія суспільної культури.

1.2. Визначення комунікативних навичок у дітей порушеннями мовленнєвого розвитку засобами ігрової діяльності

На сьогоднішній день психологічна наука висвітлює різні підходи до розуміння структури, шляхів розвитку, рівній досягнень особистості. Такий широкий спектр досліджень, обумовлюється бажанням учених охарактеризувати цей феномен людського існування з різних боків, виявити

оптимальні умови для гармонійного розвитку кожної людини, становлення її як особистості, починаючи з дитинства. З практики психолого-педагогічних досліджень відомо, що прояв цікавості до спільних ігор з однолітками, колективних за своєю природою починається в дошкільному віці. Поступово відбувається перехід від ігор «поруч» до ігор «разом», діти починають самотійно спілкуватися з іншими дітьми, взаємодіяти під час спільної гри. Діти за допомоги дорослих вчаться налагоджувати взаємодію з однолітками, передавати та отримувати інформацію про довкілля, узгоджувати свої дії з діями інших.

Розкриваючи змістовну сторону спілкування як комунікативного процесу, «основною функцією якого є досягнення соціальної єдності за збереження індивідуальності кожного, необхідно розрізняти комунікативний процес та складові акти процесу комунікації, у яких реалізуються комунікативні функції» [47, с. 168].

М. Лісіна розглядає розвиток комунікативних функцій дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі їх взаємодії з близькими дорослими. Дослідниця визначає, що під час спілкування комунікативні функції спрямовані на:

- організацію спільної діяльності (об'єднання зусиль для досягнення певної мети);
- розвиток міжособистісних стосунків (взаємодія спрямована на налагодження відносин);
- отримання знань (взаємодія спрямована на набуття знань про себе та іншу людину) [31, с. 14].

Згідно з дослідженнями Г. Андрєєвої, на різних етапах розвитку комунікативної взаємодії у структурі спілкування визначилися такі функції:

- комунікативна (спрямовує обмін інформацією під час спілкування);
- інтерактивна (спрямовує обмін знаннями, ідеями, діями);

- перцептивна (спрямовує налагодження партнерської взаємодії та взаєморозуміння між учасниками спілкування) [10, с. 104].

Б. Ломов розглядав три групи комунікативних функцій:

- інформаційно-комунікативна (передання та отримання інформації);
- регуляційно-комунікативна (регуляція поведінки);
- афективно-комунікативна (емоційна сфера людини) [32] .

Тобто комунікативні функції визначаються згідно з метою спілкування, яка на різних етапах комунікації має свою спрямованість:

- на рівні соціально-рольовому метою спілкування є виконання очікуваної ролі, яка демонструє знання норм соціального середовища;
- на рівні діловому – організація спільної діяльності, пошук ефективних засобів партнерства;
- на особистісному рівні метою спілкування є задоволення потреби у взаєморозумінні, прояві емпатії.

У дослідженні розвитку комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у процесі творчої гри насамперед визначимо особливості цієї нозології.

Порушення мовленнєвого розвитку – це відхилення від нормального формування мовлення, що проявляються у труднощах засвоєння звукової, лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної або комунікативної сторін мовлення, при збереженому слухові та інтелекті (за відсутності грубих органічних уражень нервової системи). Традиційною є класифікація на основі етіологічного принципу, в основу якої покладено виділення чотирьох основних варіантів затримки психічного розвитку: конституційного походження; соматогенного походження; психогенного походження; церебрально-органічного походження.

Досліджуючи прояв комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у структурі творчих ігор, які мають за мету опанування рольовими та реальними стосунками з однолітками, ми

визначаємо: контактну або фатичну функцію, яка спрямована на налагодження взаємодії між учасниками спілкування; емотивну функцію, завдяки якій спрямовується спілкування на взаєморозуміння та встановлюється зворотній зв'язку між учасниками спілкування; інформативну, яка проявляється під час обміну інформацією в процесі спільної діяльності між партнерами спілкування; координаційну або управлінську функцію, яка спостерігається в вмінні узгоджувати дії із діями партнера для організації діяльності.

У дослідженні спираємось на вищевказане поняття про визначення спрямованості комунікативних функцій залежно від мети спілкування, яка визначається потребами ігрової діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Для вивчення процесу розвитку комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку в процесі творчих ігор необхідно визначити поведінкові риси комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у творчій грі, розкрити особливості функціонування комунікативного процесу в структурі творчої гри дітей з мовленнєвими порушеннями .

О. Гаврилов зазначає, що по-перше, це меншу підготовленість до шкільного навчання. Діти з мовленнєвими порушеннями не володіють навичками рахунку (у кращому випадку технічно завчили цифровий ряд без його усвідомлення), не знають літер, не вміють їх показати. Відсутність достатньої поінформованості про навколишній світ не дає їм можливості адекватно реагувати на певні зміни їхнього соціального статусу, пов'язаного з навчанням; багато речей, про які розповідає педагог, для них є незрозумілими. У цих дітей спостерігається відсутність або недостатнє розуміння їхнього нового соціального статусу. Вони не розуміють правил життя, їм важко посидіти на занятті, дотримуючись при цьому відповідних правил поведінки. Діти з мовленнєвими порушеннями можуть встати, ходити по кабінеті, залізти під парту; відмовляються відповідати на запитання або викрикують відповіді тоді,

коли їх не викликають. Накопичення втоми на заняттях призводить до зривів у їхній нервово-психічній діяльності: вони починають плакати, сміятися, викрикувати, стають неврівноваженими. Надмірна втома призводить до виникнення ейфорійного, або дисфорійного стану, які легко змінюються і переходять з одного в інший.

У дітей з мовленнєвими порушеннями визивають труднощі звуковий аналіз слів, пропуски голосних й приголосних у середині та в кінці слів, складів, цілих слів, присутні змішування: «буква-звук», «склад-слово», «склад-буква», «склад-слово-речення», є характерним низький фонематичний слух. Взагалі усне мовлення дітей не має грубих порушень. Недоліки виявляються у нечіткій вимові звуків у потоці мовлення і загальній в'ялості артикуляції. Деякі діти нечітко вимовляють шиплячі й свистячі, дзвінкі й глухі, тверді й м'які звуки. Багато робиться помилок: заміни, пропуски і перестановки букв, складів, ковтання закінчень, змішування граматичних форм.

Специфіка корекційної роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку полягає у:

1. Формуванні навчальної діяльності дітей та корекція її недоліків (формування навчальної мотивації, загально навчальних інтелектуальних вмінь, розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності).
2. Розвитку психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність (зорового сприйняття, просторової орієнтації, фонематичного слуху, кінестетичного сприйняття, пам'яті тощо).
3. Формуванні базових уявлень та вмінь, які необхідні для успішного засвоєння шкільної програми [7].

Одним із засобів розвитку мовлення дітей вважаємо творчу гру як провідний вид діяльності, що дає можливість пов'язати ключові питання дитячої гри з проблемою психічного розвитку дитини. Суттєвим для розуміння проблеми розвитку пізнання дитини є дослідження процесу засвоєння структури творчої гри. Спочатку дитина вивчає дієву сторону

предметів, вони виступають як опора для мислення, розвивається наочно-дійове мислення (маніпулювання).

Поступово дитина засвоює засоби використання предметів, відношення між предметами, можливості впливу одного предмета на інший. Накопичує досвід практичних дій та переходить у нову форму мислення – наочно-образне, що в ігровій діяльності проявляється у використанні предметів-замісників. Тобто розвивається знакова функція, яка виникає після опанування дитиною предметною діяльністю та є умовою визначення її психічного розвитку.

Виконання ролі в грі потребує від дитини дуже складної діяльності уяви: необхідно уявити собі, що повинен робити герой у цей момент, планувати його подальші дії, спрямовувати розвиток гри. У творчій грі створюються умови для прояву емоцій які необхідні для розвитку творчої фантазії дитини. Гра має репродуктивний і творчий характер, що надає підґрунтя для активного розвитку уяви дитини [34].

У контексті цієї проблеми особливого значення набуває питання розвитку комунікативних функцій у видах дитячої діяльності. Для вирішення цих завдань вважаємо за потрібне розглянути творчу гру в її послідовному розгортанні в контексті проблеми спілкування.

Для визначення змісту самої взаємодії між однолітками в процесі спілкування ми спираємося на дослідження М. Лісіної, у якому було розглянуто процес становлення генетично первісних форм спілкування дитини з дорослими. Згідно з цим було доведено, що на кожному етапі розвитку спілкування учень опановує відповідною структурою комунікативної діяльності, яка містить: мотиваційно-потребову, операціональну, інформаційну та регуляторну сфери (підсистеми).

Зазначимо, що спілкування дітей із порушенням мовленнєвого розвитку в творчій грі на етапі становлення спільної діяльності характеризується комунікативними діями, які не спрямовані на іншу дитину, їм легше – наполягати, нав'язувати, підпорядковувати, вказувати, вимагати,

ображатись. Так у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку виникає протиріччя, яке, з однієї сторони, визначається небажанням дітей підкорятись ігровим вимогам колективних ігор, а з іншої – неухильно зростаючим бажанням грати разом з однолітками. Зазначене протиріччя вирішується у процесі творчої гри під час засвоєння комунікативної поведінки спрямованої на партнерську взаємодію, яка визначається вмінням – пропонувати, пояснювати, узгоджувати, переконувати, приймати задум іншої дитини, сприймати емоційний стан партнера. Тому, розвиток комунікативної поведінки дітей із порушенням мовленнєвого розвитку спрямованої на партнерську взаємодію з однолітком починається з процесу опанування учасниками творчої гри спільного соціально-рольового простору.

Отже, розвиток ігрової діяльності передбачає поетапну передачу дітям з мовленнєвими порушеннями ігрових умінь і навичок партнерської взаємодії, а одним із вирішальних факторів суспільного виховання є включення цієї дитини у групу однолітків у якому людина формується як суспільна істота.

У цьому контексті дослідження розвитку комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у процесі творчої гри набуває особливої ваги. Представлена схема включає комунікативні й ігрові дії, за якими визначають рівень прояву комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у структурі творчої гри (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Зміст етапів творчої гри

Етапи творчої гри	Зміст етапів творчої гри
Обговорення задуму	проявляє цікавість до ігрової дії
	проявляє цікавість до спілкування з однолітками у грі
	проявляє цікавість до виконання ролі у спільних іграх
	проявляє цікавість до рольових стосунків у грі
Здійснення задуму	дії з предметами, які спрямовані на ігрову дію
	дії з предметами, які спрямовані на іншу дитину
	дії, які спрямовані на передачу ставлення до партнера по грі
	дії, у яких проявляється ставлення до інших людей

Виконання ігрових та рольових дій	дії з предметами (одноманітні, повторювані)
	ігрові дії послідовні, коло дій виходить за межі одного типу
	послідовність та різноманітність дій визначається однією роллю
	ігрові дії різноманітні, послідовні, спрямовані на партнерів по грі
Входження у роль	ролі не називаються, визначаються іграшкою, не пов'язані між собою
	ролі називаються, розподіляються, реалізуються через ігрові дії
	ролі названі до початку гри, розподіляються, рольове мовлення
	ролі названі, розподілені, рольове мовлення, відсутні позаігрові стосунки
Дотримання правил	правила відсутні
	порушення логіки ігрових дій не приймаються фактично
	правила обговорюються але не виконуються
	правила чітко окреслені, бажання підпорядковані правилам

Уключення дитини у взаємодію з однолітками допомагає досліджувати діяльнісну сторону спілкування та визначати складові акти процесу комунікації, які проявляються у комунікативних діях на етапі становлення самодіяльних ігор дітей із порушенням мовленнєвого розвитку .

Зміни комунікативних функцій дітей на різних фазах творчої гри пов'язані з актуалізацією їх самодіяльної активності та становленням на її основі партнерських взаємин із однолітками. Підкреслимо, що на етапі оволодіння діяльнісною структурою творчої гри дитина засвоює різні за змістом та напрямками комунікативні дії, які з одного боку, є комунікативним ресурсом наступного рівня, з іншого, – забезпечують успішність реалізації дітьми ігрового задуму.

Отже, на різних фазах творчої гри комунікативні функції виявляються через мовленнєві дії, які мають цілісну структуру та складаються із рівноцінних, однак не однакових за змістом комунікативних актів. Зазначимо, що розвиток гри в шестирічному віці залежить від становлення комунікативного процесу в єдності прояву його функцій: фактичної, емотивної, інформаційної та функції управління.

Особливого значення для становлення творчої гри в дошкільному віці набуває здатність до встановлення контактів (фатична функція), тому не випадково, що постає не тільки проблема місця комунікативного процесу в структурі самої гри, а й проблема комунікативності самої ігрової діяльності.

Тому для дослідження змісту комунікативних функцій, необхідно визначити її діяльнісну структуру як систематично змінної кількості у відношенні до зміни якоїсь іншої кількості [8, с. 439]. Спираючись на те, що комунікативні функції реалізуються в комунікативних актах, які проявляються у діях (вербальних та невербальних засобах спілкування), зміна кількості яких відбувається у процесі їх засвоєння та відбивається на результативності самого комунікативного процесу; визначили комунікативні дії як кількості функцій комунікації й досліджували їх як комунікативну одиницю.

Кожна комунікативна одиниця це складник комунікативного процесу, який спрямований метою спілкування. На кожному етапі оволодіння діяльнісною структурою комунікативного процесу проявляються комунікативні дії, які, з одного боку, забезпечують успішність діяльності в цей період її розгортання, з другого – становлять основу конструктора наступного рівня. Викладене дає підстави акцентувати, що у структурі творчої гри комунікативні функції проявляються через комунікативні дії, які мають цілісну структуру та складаються із рівноцінних, але не однакових за змістом комунікативних актів [31]. Отже:

- комунікативна компетенція має цілісну структуру, яка складається із рівноцінних, однак не однакових комунікативних дій;
- на кожному етапі творчої гри комунікативні функції дітей із порушенням мовленнєвого розвитку проявляються у структурі комунікативної компетенції через комунікативні дії різної спрямованості;
- комунікативна компетенція на кожному етапі творчої гри має незмінну структуру, однак змінюється за змістом відповідно до мети спілкування.

Під час ігрової діяльності дітей з мовленнєвими порушеннями комунікативні дії спрямовуються метою спілкування – налагодити, спрямувати, підтримати, збагатити, скерувати процес взаємодії між учасниками спільної гри. У дослідженні зазначені дії представлені, як

одиниця ступеня (ступінь – порівняльна величина, що характеризує розмір, інтенсивність чого-небудь; міра вияву чого-небудь. А також стан, рівень, на якому перебуває, якого досягає що-небудь [53, с. 806]) розвитку комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у процесі гри.

Отже, комунікативна дія визначається як одиниця вимірювання ступеня розвитку комунікативних функцій. Зазначені комунікативні дії проявляються (прояв – дія, процес, що робить явним, помітним чий-небудь стан, чийсь почуття, наміри і ін.; вияв, стан рівень) у комунікативних актах різної спрямованості та проявляються у структурі творчої гри. У цьому контексті комунікативна функція у процесі творчої гри дитини набуває особливої ваги, на етапі оволодіння діяльнісною структурою творчої гри.

1.3. Поняття та класифікація творчих ігор у логопедичній та корекційно-розвитковій практиці

Ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, адже саме через гру дитина пізнає навколишній світ, засвоює соціальні ролі, вчиться взаємодіяти з іншими людьми та розвиває мовлення. У корекційно-розвитковій роботі гра виступає не лише засобом навчання, але й важливим психолого-педагогічним інструментом впливу на особистість дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Творчі ігри – це вид ігор, у яких дитина проявляє власну ініціативу, самостійність, фантазію, створює новий зміст і ситуації, виходячи з власного досвіду та уяви. На відміну від дидактичних чи рухливих ігор, творчі ігри не мають жорстко визначених правил або результату – головним у них є процес створення, самовираження, взаємодії та спілкування.

За визначенням О. Кононко, Л. Артемової, О. Савченко, творчі ігри є засобом розвитку особистості дитини, формування її комунікативної, емоційної та когнітивної сфер. Вони сприяють становленню мовленнєвої активності,

розвитку діалогічного й монологічного мовлення, формуванню зв'язного висловлювання та засвоєнню граматичних і лексичних норм.

У логопедичній практиці *творча гра* виконує низку функцій: *корекційно-розвиткову* – стимулює мовленнєву активність, розширює словниковий запас, удосконалює граматичну будову мовлення; *діагностичну* – допомагає виявити рівень розвитку комунікативних навичок, мислення, уяви, соціальної адаптованості дитини; *виховну* – формує навички спілкування, співпраці, емпатії, поваги до інших; *мотиваційну* – підвищує інтерес до навчальної діяльності, створює позитивний емоційний фон.

Під час дослідження ступеня розвитку комунікативного конструкта творчої гри надана була характеристика відмінностей комунікативної поведінки дітей із порушенням мовленнєвого розвитку на різних етапах опанування її структурними компонентами. У цьому контексті М. Лісіна, О. Рузька визначали направленість комунікативних дій через прояв ставлення до партнера у спільній грі [31]: дитина хоче, щоб її діям дали оцінку; дитина хоче почути думку партнера; дитина хоче порівняти свою гру з грою однолітків, приймати гру іншої дитини; дитина хоче налагодити спільну гру та діяти разом із партнером.

Такі дії характеризувалися через комунікативний процес, який на різних етапах розгортання творчої гри мав різну мету – встановлення контакту (контактовстановлюючі дії), налагодження зворотного зв'язку (емотивні дії), передачу та отримання інформації (когнітивні дії), управління перебігом гри (регулюючі дії). Згідно з цим ми визначаємо такі комунікативні дії дітей з мовленнєвими порушеннями:

- дії, спрямовані на налагодження та підтримання контакту (проявляються у вмінні розпочинати, приймати, підтримувати спільну гру з однолітками);

- дії, спрямовані на налагодження емоційного зв'язку (проявляються у вмінні проявляти, сприймати, визначати ставлення до партнера);

- дії, спрямовані на обмін інформацією (проявляються у вмінні передавати, отримувати, приймати інформацію щодо спільної гри);
- дії, спрямовані на організацію спільного ігрового середовища (проявляються у вмінні визначати, пропонувати, узгоджувати з однолітками спільний задум і сюжет гри).

Розвиток ігрової діяльності в дітей із порушенням мовленнєвого розвитку відбувається шляхом поетапного оволодіння ігровими уміннями та навичками партнерської взаємодії. Тому становлення партнерської взаємодії в шестирічному віці розглядаємо як процес засвоєння комунікативної поведінки, що характеризується переходом від дії до взаємодії, від відчуття до співчуття, від сприйняття до прийняття, від управління до спільного планування. Відповідно до цього вважаємо доцільним обмежитись розглядом таких комунікативних функцій творчої гри дітей із порушенням мовленнєвого розвитку:

- фатична, спрямована на налагодження та підтримку контакту;
- емотивна, спрямована на налагодження зворотного зв'язку;
- інформативна, спрямована на передачу й отримання інформації;
- управлінська, спрямована на узгодження та планування діяльності.

Зазначені функції реалізуються через систему дій, які утворюють комунікативний конструкт, що функціонує у процесі творчої гри дітей. Дослідження рівня прояву комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у структурі творчих ігор проводилось за схемою, адаптованої до психологічної характеристики дітей з мовленнєвими порушеннями.

На кожному етапі творчої гри комунікативні функції дітей із порушенням мовленнєвого розвитку проявляються у структурі комунікативного процесу через комунікативні дії різної спрямованості. Він має цілісну структуру, яка складається з рівноцінних, однак не однакових комунікативних дій: встановлення контакту (контактовстановлювальні дії),

налагодження емоційного зв'язку (емотивні дії), передача та отримання інформації (когнитивні дії), управління ходом гри (регулювальні дії). Комунікативний конструкт на кожному етапі творчої гри має незмінну структуру, але варіюється відповідно до мети спілкування.

Спираючись на визначені теоретико-методологічні підходи до вивчення особливостей розвитку комунікативних функцій дітей у процесі творчих ігор, була визначена мета дослідження, яка полягала в характеристиці змісту та з'ясуванні динаміки комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку на етапі становлення творчої гри, висвітленні особливостей взаємозв'язку між комунікативними функціями дітей зазначеного віку та структурними компонентами творчої гри.

Відповідно до мети дослідження було окреслено перспективний план експериментальної роботи: динаміка комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у процесі творчої гри відображає етапи розвитку її структурних компонентів – ігрового задуму, змісту, сюжетів, ігрових і рольових дій, реальних та ігрових відносин. Специфіка прояву комунікативних функцій дітей на різних фазах творчої гри представлена комунікативним процесом, що містить різні за змістом комунікативні дії: фатичні, емотивні, інформативні, управлінські. На основі функціонування зазначеного комунікативного процесу в структурі творчої гри відбувається розвиток партнерської взаємодії дітей з мовленнєвими порушеннями із однолітками.

Згідно з метою дослідження було поставлено такі завдання: визначити поведінкові процеси комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у творчій грі; розкрити особливості функціонування комунікативного процесу в структурі творчої гри дітей; визначити взаємозв'язок динаміки комунікативного процесу, що включає різні за змістом комунікативні дії та структурними компонентами творчої гри; охарактеризувати умови розвитку комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у процесі творчих ігор та висвітлити

програму впровадження в практику роботи закладів освіти засобів ефективного впливу на становлення партнерських взаємин із однолітками.

Дослідно-експериментальну роботу проведено у три етапи.

На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз наявних підходів, проаналізовано стан вивчення досліджуваної проблеми, окреслені основні теоретико-експериментальні підходи до її вирішення.

Проведений аналіз методологічних і методичних аспектів проблеми визначив, що розвиток комунікативних функцій дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі творчої гри обумовлений переходом на новий суб'єктний рівень взаємодії із однолітками, який з одного боку, відбувається на основі засвоєних дітьми форм спілкування з близькими дорослими в ранньому дитинстві, з іншого, – визначається рівнем опанування новими засобами взаємодії з умовах соціуму.

Зміни комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку на різних фазах творчої гри пов'язані з актуалізацією їх самодіяльної активності та становленням на її основі партнерських взаємин із однолітками. Зазначені функції реалізуються через систему дій, які утворюють комунікативний процес, що функціонує у процесі творчої гри. На різних етапах творчої гри структурні компоненти процесу визначались такими комунікативними діями: встановлення контакту (контактовста-новлювальні дії), налагодження емоційного зв'язку (емотивні дії), передача та отримання інформації (когнітивні дії), управління ходом гри (регулювальні дії).

На етапі оволодіння діяльнісною структурою творчої гри дитина засвоює різні за змістом та напрямками комунікативні дії, які з одного боку, є комунікативним ресурсом наступного рівня, з іншого, – забезпечують успішність реалізації дітьми ігрового задуму.

На другому етапі було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на встановлення характеру комунікативних функцій дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі творчих ігор та виявлення психологічних умов, які зумовлюють актуалізацію впливу гри на комунікативну поведінку дитини.

Констатувальним експериментом було охоплено 12 дітей з мовленнєвими порушеннями. На основі аналізу взаємозв'язку між рівнем розвитку структурних компонентів творчої гри дітей та рівнем прояву комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку було встановлено існування статистичної залежності. Найбільш тісними були зв'язки між фатичною функцією та схильністю дитини до спільної гри, розвитком змістової сторони гри та ігровими правилами, що вказувало на провідну роль фатичних комунікативних дій на етапі створення спільного ігрового середовища і процесу налагодження гри.

Загалом констатовано, що для більшості дітей із порушенням мовленнєвого розвитку певний рівень розвитку творчої гри поєднувався з відповідним рівнем прояву комунікативних функцій.

На третьому етапі було проведено формувальний експеримент, розкрито зміст психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого і дитини, здійснено аналіз ефективності розробленої програми.

Формувальним експериментом було охоплено 12 дітей із порушенням мовленнєвого розвитку Комунального закладу «Рокинівський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 50 Луцької міської ради». Беручи до уваги результати констатувального етапу дослідження, було розроблено відповідну систему розвивальних ігор і вправ. Водночас впроваджували тематичні цикли, що оптимізували процес оволодіння досліджуваними комунікативним та ігровим досвідом, які передбачали активну участь батьків у виконанні спільних завдань із дітьми з мовленнєвими порушеннями.

На завершальному етапі експерименту у процесі спостережень за творчими іграми дітей педагог мав змогу пересвідчитися у досягнутому рівні засвоєних дітьми знань і умінь. Вагомим результатом упровадження таких циклів занять було те, що вихованці отримували досвід ігрової взаємодії, самостійно організовувати та планувати творчої гри, реалізовувати задум гри.

Загалом отримані результати підтвердили, що в процесі включення дітей в систему суспільного виховання створюються умови для активного засвоєння

партнерської взаємодії із однолітком, що позитивно впливає на розвиток комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку у процесі спільних ігор. Отримані результати після завершення етапу оптимізації комунікативних функцій дітей із порушенням мовленнєвого розвитку експериментального класу підтвердили думку про те, що на основі функціонування комунікативного процесу в структурі творчої гри в дітей шестирічного віку відбувається інтенсивний розвиток партнерської взаємодії з однолітками, завдяки чому діти виявляють самодіяльну активність у створенні ігрового задуму, творчому виконанню ролей, ініціюванні ігрових відносин, що своєю чергою, забезпечує оптимальний рівень розвитку творчої гри.

Висновки до 1 розділу. Проведений аналіз основних підходів до вивчення досліджуваної проблеми дав змогу окреслити основні теоретико-методологічні напрями щодо її вирішення, визначити концептуальну основу нашого дослідження. Розкрито поведінкові процеси комунікативних функцій дітей з мовленнєвими порушеннями, які знаходять свій вияв у комунікативних діях спрямованих на оволодіння дітьми ігровими вміннями та партнерськими навичками.

У логопедичній практиці добір творчих ігор залежить від віку дитини, рівня мовленнєвого розвитку, структури мовленнєвого порушення (ЗНМ, фонетико-фонематичний недорозвиток, ринолалія, дизартрія тощо) та індивідуальних особливостей.

Ефективність використання творчих ігор визначається їх комплексним впливом на мовленнєву, когнітивну, емоційно-вольову та соціальну сфери дитини. Через творчу гру дитина не лише засвоює мовленнєві зразки, а й переживає позитивні емоції, формує впевненість у собі, навички співпраці та самовираження.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ІГОР У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

2.1. Мета, завдання та етапи експериментального дослідження

Методологічною основою дослідження обрано положення: розвиток психічних навичок індивіда відбувається шляхом інтеріоризації (привласнення) суспільного досвіду; соціальні форми поведінки у процесі розвитку стають засобом адаптації людини, формами поведінки та мислення особистості; розвиток вищих психічних навичок людини відбувається шляхом присвоєння історично надбаних форм поведінки, під час переходу від безопосередкованих реакцій до опосередкованих форм мислення; дитинство це період присвоєння соціально зумовленої системи суспільних, культурних, історичних відносин, що відбувається у процесі спілкування та становленні свідомої, самостійної, продуктивної діяльності і визначає індивідуальний розвиток особистості та взаємодію індивіда з природним та соціальним довкіллям.

Згідно з метою нашого дослідження констатувальний експеримент був спрямований на визначенні змісту та з'ясуванні динаміки комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями. Відповідно до мети дослідження було поставлено завдання: розкрити особливості функціонування комунікативного процесу в структурі творчої гри; визначити взаємозв'язок динаміки комунікації, що містить різні комунікативні дії та структурними компонентами творчої гри.

Відповідно до завдань дослідження було визначено такі основні принципи проведення спостереження за творчими іграми дітей з мовленнєвими порушеннями: очікувальна позиція дослідника, систематичність, надійність і вірогідність результатів дослідження. Зазначимо, що основною властивістю

творчих ігор є самодіяльний характер, тому одним із провідних принципів експерименту було не втручання педагога у процес спілкування дітей з мовленнєвими порушеннями під час ігрової діяльності, щоб не порушувати природного перебігу спільної творчої гри. Принцип систематичності передбачав проведення спостережень за творчими іграми дітей з мовленнєвими порушеннями із наведеною взаємодією. Вірогідність результатів констатувального експерименту була зумовлена розробкою теоретичної бази, що враховувала класичні та новітні розробки з цієї проблеми.

Процес взаємодії дітей на констатувальному етапі під час вільного спілкування у творчих іграх проводилося після завершення адаптації дітей до нових умов життєдіяльності у дошкільному навчальному закладі. На першому етапі досліджено рівень розвитку основних структурних компонентів творчої гри та особливості прояву комунікативних навичок дітей в процесі ігрової діяльності.

На основі дослідження комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями у творчих іграх ми спостерігали взаємодію дошкільників на етапі становлення структурних компонентів творчої гри: потреба у грі, зміст гри, ігрові дії, ролі та рольові відносини, використання правил гри. У процесі визначення змісту взаємодії дошкільників на різних етапах було окреслено такі показники й оцінки рівня розвитку творчої гри дітей з мовленнєвими порушеннями.

Потреба в грі проявлялася на етапі налагодження дітьми стосунків із однолітками через цікавість до:

- ігрової дії («Будемо грати в Майнкрафт?»);
- спілкування з однолітками («Будемо гратися разом?»);
- виконання ролі у спільній грі («Я буду програмістом, а ти хакером», «Я буду блогером, а ти?»);
- налагодження ігрових стосунків («Давай грати у телебачення. Я буду зіркою. Ти ким хочеш бути?»).

Здійснення задуму відбувалося у процесі створення спільного ігрового середовища та визначалось у діях дітей з предметами, які були спрямовані на:

- ігрову дію (дитина відтворює ігрові дії з іграшкою);
- партнера в грі («Водій, зупинись. Я хочу доїхати додому»);
- передачу ставлення до партнера в реальних стосунках («Христина не може бути лікарем. Вона погано ставиться до пацієнтів»);
- ігрові дії, у яких проявлялося ставлення до інших людей під час налагодження ігрових стосунків («Мама повинна бути лагідною»).

Виконання дітьми із мовленнєвими порушеннями ігрових і рольових дій, характеризується:

- дії з предметами (одноманітні, повторювальні);
- послідовні ігрові дії, які виходять за рамки одного типу;
- ігрові дії, послідовність і різноманітність яких визначається однією роллю (дитина, яка виконує роль мами, розставляє посуд, снідає разом із іншими учасниками гри, прибирає);
- послідовні, різноманітні ігрові дії, що спрямовані на партнерів у грі («Я буду продавцем. Підходьте, ставайте у чергу, купуйте продукти, платіть гроші»).

На етапі входження в роль основним було відтворення дітьми із мовленнєвими порушеннями рольової взаємодії під час якої:

- ролі не називалися, визначалися іграшкою («Максим – водій тому, що в нього кермо»);
- ролі називалися, розподілялися між дітьми, у ролі реалізувалися відповідні ігрові дії («Я буду футболістом. А ти будеш поліцейським?»);
- ролі називалися до початку гри, розподілялися, з'являлося рольове мовлення («Я твоя донька. Мамо, дай мені цукерку»);
- ролі називалися до початку гри, розподілялися, визначалося рольове мовлення, були відсутні позаігрові стосунки («Я буду досліджувати

океан, одягну акваланг і пірнатиму. Ой, дивись – восьминіг, а там дельфіни, акула – караул! Витягуйте мене швидше!»).

Дотримання правил гри відбувалося у процесі розгортання сюжету гри та реалізоване у таких діях:

- порушення ігрових дій не сприймалося фактично («Моя машина їхатиме, коли я захочу і куди я захочу»);
- порушення ігрових дій відзначалося, однак бажання грати переважало;
- правила обговорювалися, виникало бажання виправити помилку («Лікар спочатку миє руки, потім оглядає пацієнта. Гарзд»);
- ігрові дії чітко підпорядковувалися правилам, за їх порушення дитину виключалася з гри («Роман не може бути батьком тому, що він постійно б'ється»).

Згідно з показниками та критеріями оцінок рівня розвитку структурних компонентів творчої гри в дітей з мовленнєвими порушеннями для статистичного аналізу отриманих емпіричних даних, була розроблена базова таблиця. Оцінювання рівня розвитку творчої гри ми проводили методом складання балів за визначеними показниками та критеріями. Спостереження за дітьми в процесі спільно гри доводять, що на кожному етапі розвитку структури гри взаємодія між учасниками змінюється.

У творчих іграх дітей дошкільного віку, за нашими спостереженнями, на етапі становлення спільної самостійної діяльності важко виконувати комунікативні дії, які спрямовані на іншу дитину – пропонувати, пояснювати, вислуховувати, узгоджувати, переконувати, приймати задум іншого дошкільника з мовленнєвим порушенням, сприймати емоційний стан партнера у грі; їм легше – наполягати, нав'язувати, підпорядковувати, указувати, вимагати, ображатись.

Визначення рівня прояву комунікативного процесу у структурі творчих ігор дітей з мовленнєвими порушеннями, було спрямоване на аналіз реальної взаємодії у процесі здійснення комунікативних навичок дошкільників, які

проявлялися через комунікативні дії різної спрямованості та визначалися як одиниця комунікативної діяльності.

Розкриваючи рівень прояву комунікативного процесу враховувалися не лише вербальні засоби спілкування, а також приділялася увага і невербальній стороні комунікації. Тому під час спостереження фіксувалася міміка, яка характеризувала емоційне ставлення дитини з мовленнєвими порушеннями до тої чи тої події; жести, які іноді заміняли слова й речення; пантоміміка, у якій проявлявся характер взаємовідносин між гравцями. Відповідно до цього ми мали нагоду дослідити, яким чином проявлялися та змінювалися комунікативні дії під час спілкування на різних фазах гри.

На етапі створення спільного ігрового середовища у процесі обговорення задуму на перший план виходили контактовстановлюючі комунікативні дії, які були спрямовані на партнера в грі й визначалися проявом вміння приймати гру іншої дитини; на себе і проявлялися у вмінні дитини пропонувати спільну гру однолітку; на спільні дії, які характеризувалися умінням утримувати увагу протягом всієї гри.

На етапі обговорення спільного задуму, ми звертали увагу на контактовстановлювальні комунікативні дії, які виявляли діти. Такі дії були спрямовані на визначення бажання гратися з однолітками, підтримувати спільну гру. Наприклад, коли дитина пропонувала спільну гру одноліткам, вона запропоновувала одноліткам свій зовнішній вигляд, свої уміння щодо спільної гри. Відповідні комунікативні дії проявлялися у вмінні презентувати:

- свій зовнішній вигляд;
- свої іграшки («Дивись, яка в мене машина, хочеш гратися?»);
- свої уміння щодо спільної гри («Я знаю, як допомогти, можна грати з вами?»).

Водночас діти проявляли комунікативні дії, спрямовані на зустрічну активність інших учасників гри. Такі дії проявлялись у вмінні дітей помічати:

- зовнішній вигляді однолітка («Ти сьогодні така гарна, гратимемось разом?»);
- необхідні іграшки для розгортання спільного сюжету («У тебе гарний песик, можна я його погодую?»);
- ігрові дії однолітків, які відповідали їх задуму («Ви будете гараж з Лего, я хочу грати з вами?»).

Варто наголосити на те, що у процесі спільних ігор діти з мовленнєвими порушеннями вміли не лише налагоджувати взаємодію на початку самодіяльної гри, а й використовували комунікативні дії, спрямовані на продовження спільного сюжету: залучали нових учасників гри; вносили нові рольові іграшки та запропонували нові ігрові ролі; змінювали сюжетні лінії для продовження цікавого сюжету («Водій, мені потрібно до дитячої лікарні, підвезете?»).

Фатична функція найбільшого значення набувала на етапі створення спільного ігрового середовища. Після встановлення контакту в дітей з мовленнєвими порушеннями з'являлася цікавість до здійснення спільного задуму, що визначалося переходом на новий структурний рівень рольової гри. Тому наступний етап характеризувався тим, що на поряд із наявністю контактовстановлюючих комунікативних дій (фатична функція) виникав момент налагодження зворотного зв'язку, який проявлявся в емоційному контакті (емотивна функція). Такий контакт визначався проявом бажанням грати з однолітками за спільним задумом. Подальший розвиток спільного сюжету залежав від уміння емоційно відгукнутися на пропозиції інших учасників гри, проявити цікавість до дій однолітків, результатом чого було отримання задоволення від спільної взаємодії.

На етапі обговорення спільного сюжету фіксувалися емотивні комунікативні дії, які розкривали зміст емотивних дій на етапі розгортання спільного сюжету. Отже, на цій фазі розгортання творчої гри ми звертали увагу на те, як діти з мовленнєвими порушеннями вміли відгукнутися на запропонований іншою дитиною сюжет, зацікавити однолітка своїм задумом,

отримати задоволення від здійснення спільного сюжету. Наприклад, прояв цікавості до ігрових дій однолітка фіксувалася під час спостереження комунікативних дій, спрямованих на:

- вихованців, які проявлялися у міміці (вираз обличчя), позі (положення людського тіла), жестах (дії руками), контакту очима тощо;
- оживлення рольових іграшок;
- позитивний результат від спільної гри («Мені сподобалося як ти зі мною грав, пограємо ще»).

Ми спостерігали вміння дошкільників викликати цікавість до своєї гри в інших дітей, що проявлялося в таких емотивних діях:

- мімічних, жестах, контакту очима;
- емоційне оживлення іграшки;
- прояв задоволення від цікавої гри (хлопчики будують гараж з Лего, дівчинка запропонувала: «Мені подобається грати з вами»).

Також, особливу увагу ми приділяли визначенню емотивних дій дітей з мовленнєвими порушеннями, які простежувалися після закінчення спільної гри тому, що вони впливали на подальше бажання дітей з мовленнєвими порушеннями грати разом. Такі дії проявлялися під час завершення творчої гри дітей:

- отримання задоволення від спільної гри;
- прояв цікавості до гри однолітка («З тобою цікаво грати, завтра пограємо ще»);
- бажання продовжувати творчі ігри з партнером («Ми так добре пограли у поліцейських, завтра пограємо ще...»).

Слід звернути увагу на те, що фіксувалися дії позитивної спрямованості тому, що негативні – призводили до розпаду творчої гри. Негативні враження не стимулювали бажання розгортати нові спільні ігри з однолітками, не виводили ігрову діяльність на новий структурний рівень.

Розкриваючи зміст спілкування на етапі розгортання творчої гри дітей з мовленнєвими порушеннями ми звертали увагу на те, що крім фатичної

(контактовстановлюючих між учасниками) та емотивної функції (зворотним емоційним зв'язком), виникає момент обміну інформацією щодо спільного сюжету (когнітивні дії). У процесі спілкування між дітьми в процесі розгортання спільного сюжету відбувався обмін новими враженнями, знаннями щодо ігрових та рольових дій, порядку їх виконання, зміни сюжетних ліній. Так, під час виконання ігрових і рольових дій діти обмінювалися з однолітками знаннями необхідними для виконання задуму.

Щодо характеристики когнітивних комунікативних дій визначалася їх спрямованість на вміння вислухати, відповісти, узгодити рольову поведінку з однолітками. По-перше, такі комунікативні дії були спрямовані на презентацію своїх знань щодо:

- послідовності ігрових дій у рамках обраного сюжету («Я гратиму у хакера тому, що вчора з мамою ходив на крутий фільм...»);
- ігрового використання предметів, тобто ігрових і рольових дій («Я знаю, як будувати корабель»);
- процесу гри, тобто рольового поводження.

По-друге, на вміння вислухати думку партнера у грі, яка висловлювалась щодо: послідовності ігрових дій у рамках обраного сюжету; ігрового використання предметів; рольової взаємодії.

По-третє, на вміння узгодити кілька сюжетних ліній в рамках одного задуму, яке виявлялося у вмінні: вплітати свою сюжетну лінію у спільний задум; використовувати сюжетну лінію запропоновану іншою дитиною у свій задум; приймати нову інформацію від однолітка для розширення сюжету гри.

Така гра примітна тим, що діти з мовленнєвими порушеннями поступово навчалися налагоджувати комунікацію, утримувати контакт у процесі спільної діяльності, встановлювати емоційний зв'язок із учасниками гри, обмінюватися знаннями й ігровими вміннями та поступово набували вмінь спільно планувати хід творчої гри.

Розкриваючи зміст наступного структурного компоненту комунікативного процесу, варто зазначити, що діти в більшості випадків не звертають увагу на порушення ігрових правил, вони лише позначають порушення логіки розгортання ігрових дій в рамках виконуваної ролі. Однак під час дослідження творчої гри дітей із мовленнєвими порушеннями зафіксовані випадки, коли вони не дотримувалися ігрових правил, а й порушували їх. Отже, у процесі творчої гри під час узгодження рольової поведінки спостерігалися регулювальні комунікативні дії, які виявлялися у вмінні: помічати порушення логіки розгортання ігрових дій іншими учасниками; виправляти порушення правил гри в рамках відтворюваної ролі; дотримуватися правил виконання ігрової ролі («Вихователька повинна бути доброю»); виконувати ролі («Дем'ян не вміє грати у групі, він завжди б'ється. Він буде бандитом»).

Також у процесі спостережень за грою визначались діти, які вміли підпорядковувати свої ігрові дії правилам гри щодо: логіки розгортання ігрових дій у рамках обраної ролі; ігрового виконання рольових дій; уміння підпорядковувати ігрові дії логіки відтворюваної ролі.

Зазначимо, що в дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігалися комунікативні дії, які проявлялися у вмінні переконувати інших учасників гри щодо: логіки розгортання ігрових дій, підбору рольових іграшок для виконання обраної ролі: «Може розставимо всі продукти на полицки, зробимо гроші, а коробка буде за касовий апарат...»); виконання ролей; узгодження рольового поведіння («Соломія хороша вихователька, вона добре розповідає, а ми будемо її слухати»).

Зазначимо, що критерієм оцінки рівня прояву комунікативного процесу на різних фазах творчої гри була сума комунікативних дій різної спрямованості, які проявлялися у процесі відтворення задуму творчої гри. Отже, визначені показники та критерії рівня прояву комунікативного процесу дали змогу спостерігати різні ступені його прояву у структурі творчої гри дітей з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз результатів дослідження творчої гри довів, що в дошкільному віці спостерігалися різні ступені прояву комунікативного процесу. Так, до групи, яка характеризувалася достатнім рівнем прояву комунікативного процесу творчої гри, увійшли діти з мовленнєвими порушеннями, які вміло налагоджували контакт з іншими дітьми та утримували його під час розгортання сюжету; встановлювали емоційний зв'язок із партнерами та отримували позитивні емоції від співіснування у грі; обмінювалися ігровими вміннями щодо спільного сюжету; навчалися керувати не лише діями інших дітей, а й узгоджувати свої бажання з правилами.

До групи дітей з мовленнєвими порушеннями, яка характеризувалася середнім рівнем прояву комунікативного процесу у творчій грі, увійшли діти з мовленнєвими порушеннями, які налагоджували контакт із іншими дітьми щодо спільної гри, однак не завжди могли утримати контакт під час розгортання сюжету; встановлювали зворотний зв'язок із партнерами і не могли отримати емоції від спільного співіснування у грі тому, що не задовольняли своєї потреби у виконанні провідних ролей; сприймали ігровий досвід однолітків, однак не вміли розповісти про свій задум; частіше діти підкорялись діям інших учасників гри і не могли переконати партнера у потребі зміни перебігу сюжету.

Щодо групи дітей з мовленнєвими порушеннями із низьким рівнем прояву комунікативного процесу було характерним: запропоновувати свою гру і не погоджуватись на пропозиції інших учасників; вміння запропонувати цікавий сюжет і разом із цим – не вміння розуміти бажання інших партнерів; повідомляти про свій задум і проявляти навички виконання ролей та водночас не проявляти вміння вислухати іншого дошкільника. Творчі ігри дошкільників із такою комунікативною поведінкою відрізнялись круговими сюжетами, проявом бажання керувати діями інших учасників гри, невмінням підпорядкувати свої бажання ігровим вимогам. Тому під час їх взаємодії з однолітками часто виникали конфліктні ситуації, які закінчувались припиненням ігрових відносин.

У процесі аналізу отриманих даних під час спостереження взаємодії дітей з мовленнєвими порушеннями у творчих іграх було доведено, що більшість дітей проявляла цікавість до спільних ігор із однолітками. Вони вміли домовитися про спільний задум, називали ролі та розподіляли їх, разом визначали хід гри, діставали задоволення від здійснення спільного задуму.

Для дослідження розвитку комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі творчих ігор визначалася змістовна характеристика показників рівня прояву комунікативного процесу.

Контактовстановлювальні комунікативні дії спрямовувалися вмінням дітей з мовленнєвими порушеннями приймати гру іншої дитини, пропонувати спільну гру одноліткам та підтримувати її.

Емотивні комунікативні дії знаходили прояв у вмінні дошкільників з порушенням мовленнєвого розвитку цікавитися ігровими діями, викликати їх інтерес до своєї гри, отримувати задоволення від спільної гри. Когнітивні комунікативні дії визначалися у вмінні дошкільників сприймати думку іншої дитини (вислухати), повідомляти їй про свій задум та передавати основну сюжетну лінію (сказати), узгоджувати свої знання з уміннями партнера (запитати).

Управлінські комунікативні дії – погоджуватися на зміни в сюжеті за пропозицією партнера (підкорятись), підпорядковувати хід спільної гри власному задуму (переконувати), пропонувати учасникам гри зміни у спільному сюжеті (узгоджувати).

Аналіз рівня прояву комунікативного процесу у структурі творчої гри дав змогу з'ясувати динаміку комунікативних навичок дітей на етапі становлення творчої гри, висвітлити особливості взаємозв'язку між комунікативними навичками дітей з мовленнєвими порушеннями і структурними компонентами творчої гри.

Наші спостереження дають підстави стверджувати, що розвиток творчої гри залежить не тільки від організації предметно-ігрового середовища, стимулювання дітей з мовленнєвими порушеннями до рольової

поведінки, розвитку змісту та сюжетних ліній гри, а й від уміння дитини залагодити контакт з однолітком, відгукнутися на його пропозицію спільної діяльності, отримати й передати інформацію, скеровувати процес спілкування з іншими дітьми в спільній грі.

Таким чином, більшість дітей мають потребу в спілкуванні з однолітками, яка задовольняється під час творчих ігор. Наведені дані показали, що більшість дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі творчої гри проявляла комунікативні дії, спрямовані на встановлення взаємодії однолітками, отримували задоволення від співіснування з ними у спільній грі, уміли порівнювати свої дії з правилами самодіяльних ігор. В дошкільників проявлялося бажання узгоджувати свої дії з ігровим вимогам та потребами однолітків, що своєю чергою, вмотивовувало дітей до засвоєння норм співіснування у процесі спільної діяльності. Слід звернути увагу на те, що комунікативний процес проявлявся на всіх етапах розвитку творчої гри, не змінюючи своєї структури.

2.2. Методика організації творчих ігор у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку

На третьому етапі було впроваджено програму розвивальних ігор і вправ з дітьми із мовленнєвими порушеннями, а також здійснений порівняльний аналіз ефективності розробленої програми. Формувальним експериментом було охоплено дві групи, 20 дітей з мовленнєвими порушеннями Комунального закладу «Рокинівський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 50 Луцької міської ради».

Беручи до уваги результати констатувального етапу дослідження, було розроблено відповідну систему творчих ігор і вправ. Програма оптимізації розроблялась згідно з затвердженим індивідуальним планом роботи у ЕГ і містила тематичні цикли та індивідуальні програми розвивальних ігор та вправ з урахуванням досвіду ігрової взаємодії. Найбільш адекватним

методом вивчення психічного розвитку дитини є формувальний експеримент, у процесі якого відбувається не тільки констатація фактів, а й можливість упровадження навчальних програм для вивчення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями.

У сучасних умовах інклюзивної освіти акцент переноситься із корекції окремих мовленнєвих компонентів на цілісний розвиток мовлення як засобу спілкування, соціалізації та особистісного становлення дитини. Комунікативний розвиток є одним із провідних напрямів у системі логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Його основною метою є формування здатності дитини встановлювати й підтримувати мовленнєвий контакт, адекватно висловлювати власні думки, розуміти мовлення інших, а також використовувати мову як засіб спілкування і взаємодії.

Науковці (В. Сікорська, Н. Гулько, Л. Шевченко, G. Rubahova, A. Sakulova) підкреслюють, що ефективність розвитку комунікативних навичок забезпечується через поєднання мовленнєвих, ігрових та творчих методів, які сприяють активізації пізнавальної діяльності дитини, розвитку емоційної сфери та зниженню мовленнєвої напруги.

Основу методики становить особистісно орієнтований, діяльнісний і комунікативний підходи, що забезпечують інтеграцію навчальної, ігрової та корекційно-розвивальної діяльності.

Мета методики – створити педагогічні умови для розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку засобами творчих ігор та перевірити ефективність запропонованої системи у логопедичній практиці.

Завдання методики:

1. Активізувати мовленнєву діяльність дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку через ігрову взаємодію.
2. Формувати діалогічні вміння, уміння слухати співрозмовника та реагувати на висловлювання.

3. Розвивати словниковий запас, граматичну правильність і зв'язне мовлення.
4. Стимулювати емоційне залучення до комунікації, підвищити впевненість у спілкуванні.
5. Визначити ефективність розробленої системи творчих ігор шляхом педагогічного експерименту.

Методика розвитку комунікативних здібностей дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку передбачала три етапи роботи:

I етап – діагностично-мотиваційний. Мета – виявити рівень сформованості комунікативних навичок дітей та створити позитивну мотивацію до мовленнєвого спілкування. Під час роботи використовували методики спостереження, мовленнєві ігри-знайомства («Назви себе», «Передай привітання»), бесіди з батьками.

Перший етап був спрямований на розвиток у дитини вміння узгоджувати свої дії під час виконання індивідуального завдання з використанням спільного дидактичного матеріалу. Такі дидактичні вправи мали за мету розвиток вміння взаємодіяти у спільному ігровому середовищі, домовлятися із однолітками, встановлювати правила використання спільного дидактичного матеріалу для виконання індивідуального завдання. Другий етап був спрямований на розвиток уміння виконувати спільне завдання з використанням індивідуальних наборів дидактичного матеріалу. Заняття другого етапу спрямовувались на розвиток у дітей з мовленнєвими порушеннями уміння розробляти спільний план дій, домовлятися із однолітками, підпорядковувати свої бажання правилам колективної роботи. На завершальному етапі експерименту психолог разом із асистентом вихователя у процесі спостережень за самодіяльними творчими іграми дітей з мовленнєвими порушеннями мав змогу пересвідчитися в досягнутому рівні засвоєних ними знань і умінь. Дошкільники отримували досвід ігрової взаємодії, самостійно організовувати та планувати творчі ігри, реалізовувати задум гри. Зазначений цикл занять відповідав творчому етапу, він передбачав

проведення досліджень рівня прояву комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями. Прикінцевий етап давав змогу виявити момент використання дітьми засвоєних умінь і навичок ігрової взаємодії під час ігор із однолітками.

II етап – основний. Мета – розвиток основних комунікативних умінь засобами творчих ігор. Під час роботи проводили сюжетно-рольові, драматизаційні, комунікативні й мовленнєво-творчі ігри (3–4 заняття на тиждень).

Беручи до уваги результати констатувального етапу дослідження, було розроблено відповідну систему розвивальних ігор та вправ. Програма оптимізації розроблялась згідно з затвердженим індивідуальним планом у ЕГ і містила тематичні цикли та індивідуальні програми розвивальних ігор та вправ з урахуванням досвіду ігрової взаємодії досліджуваних із дорослими. Ми провели цикли занять, які включались в структуру технології психолого-педагогічного супроводу взаємодії педагогів, вчителів-логопедів, асистентів вихователя з дитиною.

Сюжетно-рольові ігри сприяли формуванню діалогічного мовлення, уміння користуватися мовленням у соціальних ситуаціях. Наприклад: «У магазині» – діти відпрацьовують мовленнєві формули ввічливості («Будь ласка», «Дякую», «Можна мені...?»); «У лікаря» – розвиток умінь описувати стан, ставити запитання; «У дитячому садку» – вправляння у звертаннях, висловлюваннях за ролями.

У процесі таких занять асистент вихователя передавав дитині досвід партнерської взаємодії у спільній ігровій діяльності, стимулював інтерес дитини з мовленнєвими порушеннями до спільних творчих ігор, допомагав об'єднувати ігрові дії у єдину ігрову ситуацію, змінювати сюжетні лінії за рахунок внесення нових іграшок в одноманітно повторюваний сюжет, доповнювати сюжетні іграшки рольовими діями, збагачувати ігрові образи, зберігати зв'язки між ролями та сюжетними лініями. Після отримання належного ігрового досвіду дитини із мовленнєвими порушеннями виявляли

якісно новий рівень розвитку комунікативних умінь (самостійно пропонували задум, домовлялися про виконання бажаних ролей різної спрямованості, підпорядковували свої бажання рольовим вимогам, узгоджували зміни в сюжеті), що підвищувало їх авторитет серед однолітків.

Ігри-драматизації сприяли розвитку зв'язного мовлення, інтонаційної виразності, емоційності. Наприклад: «Інсценізація казки “Ріпка”» – спільне відтворення сюжету з діалогами; «Живі картини» – діти “оживляють” малюнок, описуючи дії персонажів.

На початку циклу використовувався сюрпризний момент. На другому етапі заняття передбачали ознайомлення з властивостями та якість нових предметів та іграшок, засвоєння їх діяльнісної сторони й функціональних зв'язків між новими та відомими вже предметами навколишнього середовища, поповнення досвіду ігрового використання для виконання нових ролей, засвоєння комунікативних дій, спрямованих на налагодження інформаційного зв'язку між учасниками проєкту. Узагальнюючі заняття передбачали аналіз засвоєних дітьми з мовленнєвими порушеннями знань про предметний світ, їх функціональні зв'язки. Такі заняття проводились за такими тематичними темами. Після закінчення тематичних проєктів спостерігалось використання дітьми отриманих знань і умінь у процесі творчих ігор.

Комунікативні ігри сприяли удосконаленню мовленнєвого слуху, навичок запитування й відповіді. Наприклад: «Запитай – відповідай» (робота в парах); «Хто що робить?» (добір дієслів до іменників); «Знайди пару» (поєднання предметів за функцією: “чашка – ложка”, “олівець – зошит”).



Упродовж роботи з підгрупами асистент вихователя допомагала дітям налагоджувати спільну взаємодію, пропонувала різні засоби вирішення

конфліктних ситуацій. Поступово вихованці усвідомлювали, що від того, як вони узгодять свої дії, залежало виконання завдання кожним із них або досягнення спільного результату. Завдяки цьому виникало бажання домовлятися щодо спільних правил для користування дидактичним матеріалом, підпорядковувати свої дії домовленості щодо порядку виконання завдань. Подібні заняття допомагали створювати умови для організації взаємодії між учасниками дидактичної гри, у процесі якої діти навчалися узгоджувати свої дії.

Ігри-творчі завдання сприяли розвитку уяви, зв'язного мовлення, граматичної правильності. Наприклад: «Придумай історію» (за серією картинок); «Закінчи речення»; «Придумай кінець казки».



Були виявлені такі засоби організацій розвивального ігрового середовища:

1) зміна розташування креативних методик і ознайомлення з новими іграми. Спільний проєкт передбачав ознайомлення з новою казкою, а кінцевим результатом передбачалася лялькова вистава;

2) доповнення та перетворення знайомого дітям ігрового сюжету, надання нового образу старим іграм. Наприклад, педагог пропонував продовжити та імпровізувати знайому казку. Сюрпризний момент передбачав надання нового образу герою персонажу, який вже відомий дітям.

Кінцевим результатом проєкту передбачалося святкування дня народження головного героя. Святкуючи, вони розповідали цікаві історії про життя головного персонажа, дарували імениннику подарунки. Після закінчення свята герой дякував всім гостям і пропонував дітям намалювати його у святковому вбранні та зробити з дитячих малюнків фотоальбом. Асистент вихователя запропонував дітям з мовленнєвими порушеннями скласти розповіді до малюнків на тему святкування дня народження героя. У процесі святкування дітям з мовленнєвими порушеннями запропонували скласти ілюстрований альбом «Як ми святкували день народження героя». Після закінчення цього тематичного циклу діти запропонували показати іграшкам казку-драматизацію, що визначило зміст творчого етапу проєкту і тематику наступних занять.

3) оновлення ігрових секторів;

4) оживлення ігрових секторів шляхом нанизування нових сюжетних ліній у зміст уже засвоєних творчих ігор, поповнення їх новими ролями або частковою зміною ігрової поведінки знайомого персонажа, об'єднання кількох знайомих сюжетних ліній у єдиний сюжет. Прикладом таких занять на мотиваційному етапі може слугувати заняття зі створення екскурсійного бюро «Моя подорож», що передбачало у майбутньому цікаву творчу гру з різноплановими сюжетними лініями. Асистент вихователя обговорювала з дітьми з мовленнєвими порушеннями, наскільки вони готові для створення нової ігрової зони, разом із дітьми визначав що їм для цього потрібно, складали «Древо бажань», розподіляли завдання між учасниками проєкту.

III етап – узагальнювально-контрольний. Мета – перевірити ефективність методики, оцінити динаміку розвитку комунікативних умінь. Проводиться повторна діагностика, аналіз результатів експерименту, узагальнення висновків.

Успішне застосування ігор передбачає дотримання принципів системності, поступовості, індивідуалізації та педагогічного партнерства.

Ефективність методики забезпечується таким комплексом педагогічних умов: створенням розвивального мовленнєвого середовища; систематичним залученням дитини до активного мовленнєвого спілкування; співпрацею вчителя-логопеда, вихователя та батьків; використанням дидактичного та мультимедійного матеріалу; поєднанням індивідуальних і групових форм занять.

Реалізація запропонованої методики сприяє збагаченню словникового запасу, формуванню граматично правильного мовлення, підвищенню мовленнєвої активності та впевненості у спілкуванні, розвитку емоційної виразності та культури діалогу та покращенню соціальної адаптації дітей із мовленнєвими порушеннями.

Завдання формувального експерименту відповідали методологічним принципам психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною та проводилися у формі: індивідуальної роботи, занять малою підгрупою та регламентованими дорослим колективних ігор-занять.

1. Індивідуальна робота проводилася під керівництвом психолога та вчителя-логопеда, будувалася з найефективніших засобів впливу на розвиток ігрових навичок та комунікативних дій, відповідних шестирічному віку, була спрямована на успішне оволодіння процесом взаємодії з однолітками. Вона мала за мету дати приклад партнерської взаємодії у співпраці з дорослим, розширити ігровий досвід дитини завдяки дидактичним вправам та іграм, стимулювати прояв цікавості до спільних ігор із однолітками.

Зазначимо, що творчі ігри відбувалися з ініціативи асистента вихователя та за бажанням дитини. Педагог на кожному занятті ознайомлював дітей з мовленнєвими порушеннями із новими сюжетами творчих ігор, рольовими іграшками, ігровими та рольовими діями. Для цього використовувався різноплановий ігровий матеріал за тематикою яка добиралася згідно з програмою, додатково використовувався природний матеріал для використання предметів-замісників, що розширює можливості ігрового використання предметів нею та розвивало її творчу уяву.

На першому етапі індивідуальні заняття розпочиналися з ініціативи

асистента вихователя, який проявляв емоційну зацікавленість до спільної гри з дитиною, під час творчої гри з нею збагачував ігрові образи, доповнював сюжетні іграшки рольовими діями, що в подальшому давало досліджуваному можливість вільно обирати і виконувати ролі в спільній грі.

На другому етапі асистент вихователя допомагав об'єднувати ігрові дії в єдиний сюжет; стимулював самостійну зміну сюжетних ліній; контролював збереження зв'язків між ролями.

Наступний етап роботи містив цикл дидактичних занять, які розпочиналися після отримання дитиною ігрового досвіду. Діти навчалися самостійно обирати сюжет, визначати хід гри, виконувати різнопланові ролі. Цей період розвивальної роботи був спрямований на закріплення набутих навичок ігрової взаємодії.

Так, участь асистента вихователя на цьому етапі спільної діяльності змінювалася та полягала в опосередкованому впливі на процес розширення досвіду збагачення сюжету, ролей, правил поведінки у творчій грі. Наприклад, Андрій П. грав у Новий рік.

Андрій П. Новий рік не може бути без снігу, ялинки.

Асистент вихователя. Візьми фольгу, вона схожа на сніг.

Андрій П. Вона не схожа на сніг (уважно розглянув фольгу).

Асистент вихователя. Подивись уважно. Яка фольга блискуча, срібляста, мерехтить на сонці (дитина уважно вислуховує дорослого, доторкається до фольги).

Андрій П. Ай, холодний! (хлопчик приймає запропоновану дорослим рольову іграшку, потім у коробці з природним матеріалом відшукав шишку поставив на «сніг»).

Андрій П. Дивись, яка гарна у нас ялинка!

Гра продовжувалася за новим сюжетом. Якщо бракувало запропонованих сюжетних іграшок, хлопчик більш активно використовував предмети-замінники.

Подібні заняття були спрямовані на оволодіння дітьми новими

формами комунікативної діяльності з асистентом вихователя, що впливало на розвиток цікавості до спілкування з однолітками та проявлялося в бажанні дітей випробовувати надбані вміння під час індивідуальних занять у спільній грі з однолітками. Зазначимо, що індивідуальні заняття завдяки розвитку ігрових умінь, з одного боку, допомагали дітям піднятися на якісно новий рівень у самодіяльних іграх, з другого – поступово змінювалося ставлення до ігрових вмінь однолітка. Бо він навчався самостійно здійснювати цікавий задум, виконувати ролі різної спрямованості (провідні та другорядні), наповнювати гру новими сюжетними лініями, підпорядковувати свої бажання вимогам, що підтримувало цікавість до взаємодії у творчій грі.

2. Заняття підгрупами впроваджувалися у циклі дидактичних ігор спрямованих на включення дітей з мовленнєвими порушеннями в ігрове середовище з однолітками. Основною метою яких був розвиток партнерської взаємодії під час вирішення спільних дидактичних завдань, розвиток цікавості до дій однолітків у разі отримання спільного результату під час виконання індивідуальних завдань.

На першому етапі проведення дидактичних ігор-занять було запропоновано асистентам вихователя, вчителю-логопеду та психологу, щоб кількісний склад груп не перевищував 2–3 осіб та складався з дітей, які мали однаковий рівень розвитку комунікативних умінь. На початку відбувалося привітання з кожним учасником заняття за допомоги вербальних та невербальних засобів спілкування: слів, жестів, міміки. Подібні привітання були спрямовані на встановлення контакту з іншими учасниками заняття, налагодження емоційного зв'язку між дітьми, викликали бажання виконувати спільні завдання. Після привітання запропоновували виконати спільне завдання під час якого використовувалися однакові набори наочності для кожної дитини.

Наступний етап роботи у цьому циклі занять був спрямований на розвиток вміння узгоджувати свої дії під час виконання індивідуального завдання з використанням спільного дидактичного матеріалу. Такі

дидактичні вправи розвивали вміння взаємодіяти у спільному ігровому середовищі, домовлятися з однолітком, встановлювати правила використання спільного дидактичного матеріалу для виконання індивідуальної роботи, підпорядковувати свої бажання встановленим правилам. Прикладом такого заняття може слугувати дидактична гра «Склади розрізну картинку», під час якої діти виконували за зразком кожен своє завдання. На початку заняття кожен дошкільник з мовленнєвими порушеннями чітко за зразком описував предмет, який вона мала скласти, за такими параметрами: розміром, формою, кольором. Предмети для двох учасників заняття розрізнялися за одним із параметрів – мали однаковий колір та розмір і були різні за формою, або – однаковий колір та форму і відрізнялися за розміром тощо (на кожне заняття асистент вихователя добирав різні варіанти). Фрагменти двох картинок у кошику спеціально були переплутані. Під час виконання завдання дошкільники повинні були відшукати потрібні частини своєї картинки та скласти її. Під час виконання завдання асистент вихователя окреслювала правила – слід домовлятися, щоб кожен вчасно виконав завдання.

Протягом виконання завдання асистент вихователя допомагала дітям з мовленнєвими порушеннями налагоджувати спільну взаємодію, запропоновував різні засоби вирішення конфліктних ситуацій. Поступово діти розуміли, що від того як вони узгодять свої дії, залежало виконання завдання кожним із них. Завдяки цьому виникало бажання домовлятися щодо спільних правил користування дидактичним матеріалом, підпорядковувати свої дії встановленим домовленостям. Подібні заняття допомагали створювати умови для організації взаємодії між учасниками дидактичної гри, у процесі чого діти з мовленнєвими порушеннями навчалися узгоджувати свої дії з діями інших.

Завершальний цикл ігор-занять підгрупами був спрямований на виконання єдиного завдання під час використання спільного дидактичного матеріалу. Під час яких діти з мовленнєвими порушеннями навчалися

планувати виконання колективного завдання, діяли за розробленим планом, спрямовували свої дії на досягнення спільної мети. Слід звернути увагу на те, що на завершальному етапі склад підгруп збільшувався до 5–6 дітей; структура занять не змінювалася, але наповнювалася новим змістом, що передбачало виконання спільного завдання за рахунок індивідуальних завдань. До початку ігор-занять діти отримували індивідуальні завдання, які були спрямовані на досягнення спільної мети.

На початку заняття дітей з об'єднували в підгрупи для виконання завдання. Кожна підгрупа виконувала свій фрагмент спільного завдання (яке могло відрізнятися від завдань інших підгруп або було однаковим). Після виконання завдань у підгрупах асистент разом із дітьми складав із фрагментів спільну картинку. У процесі занять кожна дитина повинна чітко виконати своє завдання, щоб група отримала результат.

Наприклад, кожній дитині з мовленнєвими порушеннями запропоновували зробити ялинкову прикрасу (прикраси виготовлялися разом із батьками, або на уроках із образотворчого мистецтва чи трудового навчання). Вихователь відзначає роботу кожної дитини, після чого під час гри-заняття діти об'єднуються по підгрупах й прикрашають одну ялинкову гілочку до новорічного свята (гілочки можуть бути намальовані). Після виконання завдання підгрупами дорослий збирає гілочки та складає ялинку. У процесі виконання завдання асистент вихователя неодноразово звертала увагу на те, як кожна підгрупа доклала зусиль для «нашої ялинки». Такі заняття спрямовані на створення спільного ігрового середовища, у процесі якого діти отримували задоволення від співпраці.

Одним із ефективних засобів корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок у процесі творчих ігор дітей є організація колективних ігор-занять за спільним задумом, які регламентовані педагогами. Особливо дітям подобаються театралізовані вистави за сюжетом казок. Такі ігри-драматизації проводилися за участю групи в рамках цієї технології. Під час створення вистави виникала потреба об'єднати зусилля

для досягнення спільного результату, розвивалося вміння виконувати ролі різної спрямованості та аналізувати відчуття виконання різнопланових ролей, засвоювалася рольова поведінка.

На першому етапі роботи асистент вихователя ознайомлював дітей з мовленнєвими порушеннями із казкою, вони визначалися хто яку роль буде виконувати, надавали рольові характеристики кожному персонажу (лисиця – хитра, тендітна, грайлива, з тоненьким голоском; ведмідь – великий, незграбний, говорить басом).

Наступний етап роботи передбачав вивчення ролей, асистент вихователя звертав увагу дітей з мовленнєвими порушеннями на стосунки, які відбувалися між персонажами казки, вміння виконувати ролі та домовлятися між собою. На цьому етапі роботи можна залучати батьків до спільної взаємодії з дітьми для створення рольових атрибутів, реквізиту.

Завершальний етап роботи передбачав театралізацію казки. Діти охоче брали участь у виставі, часто виникало бажання показати її батькам.

Результатом проведення означених дидактичних ігор було створення нових ігрових груп завдяки активізації комунікативної поведінки дітей з мовленнєвими порушеннями спрямованої на підтримання спільної гри. Також розвивалося рольове мовлення під час театралізованих вистав, оволодіння мовою сприяло розвитку активної мисленнєвої діяльності. Розвивалося вміння дітей з мовленнєвими порушеннями налагоджувати зворотній емоційний зв'язок з однолітками, з'являлася потреба в узгодженні своїх дій з діями інших учасників гри-драматизації, підпорядкувати свою поведінку правилам спільної взаємодії з ними.

У процесі самодіяльних ігор діти з мовленнєвими порушеннями включаються у «...систему активної взаємодії з природним та соціальним довкіллям» [56, с. 232] через ігрові та рольові дії, у яких виявляються індивідуальні особливості кожної дитини; оволодівають соціально-рольовим простором через ігрові та реальні відносини з педагогами та однолітками; постійно розширюють і змінюють ігровий простір через зміну та доповнення

сюжетних ліній; поступово навчаються дотримуватися ігрових правил; оволодівають принципами партнерських стосунків через рольові діалоги в рамках сюжетів. Водночас розвивається здатність дітей самостійно ставити мету, визначати сюжет гри, організовувати ігрову діяльність, підпорядковувати свою поведінку ігровим вимогам, планувати гру, що давало можливість отримати позитивний результат від спільної гри і допомагало налагоджувати взаємодію у групі.

Таким чином, творчі ігри посідають центральне місце в методиці розвитку комунікативних умінь дітей з мовленнєвими порушеннями. Вони створюють природне середовище для спілкування, сприяють подоланню мовленнєвої тривожності, стимулюють ініціативність, фантазію та соціальну взаємодію. Зазначимо, що програма розвитку взаємодії дітей з мовленнєвими порушеннями була спрямована на процес оволодіння навичками спілкування з дорослими та однолітками у спільній ігровій діяльності. Від успішності оволодіння дитиною соціально-рольовим простором у самодіяльній грі, залежало розширення її соціальної компетентності; збереження ними «морального імунітету». Що проявлялося у вмінні дошкільників із мовленнєвими порушеннями адаптуватися до умов постійного розвитку нових динамічних форм існування людства, розвитку кожної окремої особистості як носія суспільної культури.

2.3. Діагностика ефективності рівня сформованості комунікативних навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями

Процес формувального експерименту довів, що організація розвивального середовища у процесі психолого-педагогічного проектування сприяла активному засвоєнню нових знань про навколишній світ, ігрових умінь та навичок, партнерської взаємодії. Шляхом постійної стимуляції інтересу до спільної діяльності з педагогами та однолітками відбувався не тільки процес становлення творчої гри, а й спрямовувався розвиток

комунікативних навичок, які проявлялися у творчих іграх через комунікативний процес.

Поступово у спільних творчих іграх діти навчалися обговорювати спільний задум, разом планувати пошукову діяльність і визначати коло необхідних знань для досягнення спільної мети. На інформаційному етапі діти з мовленнєвими порушеннями навчалися отримувати та повідомляти необхідну для вирішення поставлених завдань інформацію. Поступово під час спільної діяльності засвоювалася система зворотних комунікативних дій, спрямованих на налагодження системи спілкування з іншими учасниками ігрового процесу, що стимулювало розвиток комунікативних навичок у напрямі партнерської взаємодії.

Педагогічний експеримент проводився у двох групах дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку:

- експериментальна група (ЕГ) – навчалася за авторською методикою творчих ігор;
- контрольна група (КГ) – працювала за традиційною програмою логопедичних занять.

Діагностика рівня комунікативних навичок здійснювалася за критеріями: мовленнєва активність; уміння підтримувати діалог; виразність мовлення; соціальна взаємодія у грі.

Запропонована методика розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку засобами творчих ігор довела свою ефективність у логопедичній практиці. Використання сюжетно-рольових, драматизаційних та комунікативних ігор сприяло підвищенню мовленнєвої активності, формуванню граматично правильного та емоційно виразного мовлення, розвитку діалогічної взаємодії та впевненості у спілкуванні. Отже, творча гра є потужним педагогічним інструментом розвитку комунікативної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями та має бути інтегрована в систему логопедичної роботи в закладах дошкільної освіти.

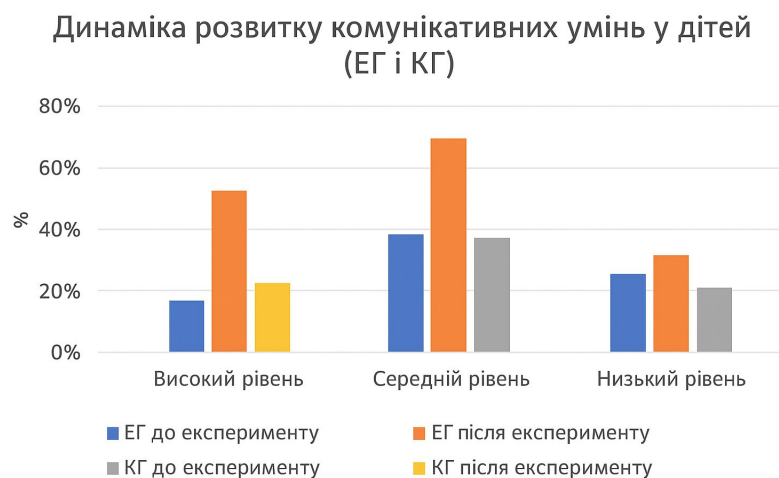
Динаміка рівнів комунікативних навичок дітей із мовленнєвими порушеннями

Таблиця 2.1

Рівень комунікативних умінь	ЕГ до експерименту	ЕГ – після експерименту	КГ до експерименту	КГ – після експерименту
Високий рівень	20 %	60 %	18 %	25 %
Середній рівень	40 %	70 %	42 %	50 %
Низький рівень	40 %	20 %	40 %	35 %

Показники ЕГ демонструють зростання високого рівня на 40 %, середнього – на 30 %, а низький рівень зменшився удвічі. У КГ позитивна динаміка є незначною.

Результати експерименту засвідчили, що після впровадження авторської системи кількість дітей із високим рівнем комунікативних умінь у ЕГ зросла на 40 %, середній рівень підвищився на 30 %, а низький зменшився удвічі. У контрольній групі позитивна динаміка була менш вираженою.



Діаграма 1. Динаміка розвитку комунікативних умінь у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ЕГ і КГ)

Спираючись на отримані кількісні дані у КГ необхідно констатувати, що більшість дітей з мовленнєвими порушеннями не втратили інтересу до творчих ігор з однолітками. Так, включення дітей у систему суспільного виховання надає їм можливості засвоювати партнерську взаємодію у процесі

самодіяльних ігор. Зазвичай діти з задоволенням грають в ігри, що і підтвердилося у процесі дослідження.

Із наведеного кількісного матеріалу спостереження дошкільників під час творчих ігор можна констатувати, що кількість дітей з мовленнєвими порушеннями у КГ протягом зазначеного часу не зазнала значних змін. Стабільність цієї підгрупи доводила, що більшість дітей у процесі включення їх у систему суспільного виховання не втрачали цікавості до творчих ігор. У підгрупі II кількість дітей з мовленнєвими порушеннями збільшилася. Результати дослідження підтвердили, що цікавість до спільної гри дітей спонукала їх до виконання нових ролей, що допомагало засвоювати нову рольову поведінку, отримувати досвід рольової взаємодії під час спостереження за грою однолітків.

Відповідно до результатів порівняльної характеристики отриманих даних під час дослідження КГ дітей, ми зробили висновки, що в дітей з мовленнєвими порушеннями відбувалося зародження потреби спілкування з іншими дітьми. Потреба у спілкуванні задовольнялася під час творчих ігор, розвиток яких залежав від бажання засвоювати нові форми спілкування.

Також було підтверджено, що більшість дітей з мовленнєвими порушеннями мала потребу в увазі однолітків; бажання взаємного обміну знаннями, вміннями та навичками у процесі та щодо ігрової діяльності; визнавали необхідність підпорядкування особистісних бажань правилам гри; отримували задоволення від співіснування у спільній творчій грі. Завдяки чому створювалися умови для засвоєння нової комунікативної поведінки необхідної для налагодження взаємодії з іншими дітьми в класі.

За результатами кількісної та якісної характеристики можна простежити, що асистенти вихователів активно допомагали дітям вирішувати конфліктні ситуації за рахунок зміни сюжетів, брали участь у спільних іграх дітей, змінювали ігрове середовище, наповнювали сюжети новими лініями. Такі зміни насамперед вказують на потребу в дітей з мовленнєвими порушеннями підвищення уваги з боку педагогів до створення відповідного

розвивального середовища. Для визначення ефективності розвивального середовища в процесі формувального експерименту були створені оптимальні умови для розвитку комунікативних навичок засобами гри.

Аналіз емпіричних даних ЕГ до і після завершення формувального експерименту довів, що відбулися кількісні та якісні зміни рівня прояву комунікативного процесу та рівня розвитку творчої гри, що доводило ефективність розвивальної роботи. Згідно з кількісними результатами отриманих під час спостережень за дітьми у процесі творчих ігор в ЕГ був зроблений висновок, що під час організації активного розвивального ігрового середовища, створювалися умови для засвоєння партнерської взаємодії та нових форм спілкування з педагогами й однолітками. Спираючись на отримані кількісні дані після закінчення формувального експерименту в ЕГ констатовано, що рівень розвитку гри та рівня прояву комунікативного процесу у її структурі зазнав позитивних кількісних та якісних змін.

Аналізуючи дані, зазначимо, що кількість дітей з мовленнєвими порушеннями з достатнім рівнем прояву комунікативного процесу, вміли домовитися, вислухати, узгодити свої дії з діями однолітків. Діти під час виконання спільних проєктів активно засвоювали ігрові уміння та розширювали свій ігровий досвід у процесі спільної діяльності.

Такі позитивні зміни пояснюємо тим, що за допомогою цілеспрямованої розвивальної роботи в рамках психолого-педагогічного проєктування взаємодії дорослого з дітьми з мовленнєвими порушеннями створювалися оптимальні умови для активного засвоєння навичок партнерської взаємодії у процесі ігрової діяльності. Поступово навчалися планувати свою діяльність, узгоджувати план дій із бажанням однолітків та правилами спільної діяльності.

Кількість дітей з мовленнєвими порушеннями завжди могли зацікавити однолітків як рівноправні партнери у грі тому, що не могли запропонувати цікавий задум, виконати необхідні для сюжету ролі, часто порушували правила гри, але завжди хотіли грати разом із іншими дітьми, зменшилася за

рахунок підвищення рівня прояву комунікативного процесу та переходу до І підгрупи. Такі позитивні зміни відбулися завдяки впровадженню індивідуальної розвивальної роботи з кожною дитиною цих підгруп та роботи малими підгрупами, яка проводилася в рамках психолого-педагогічного проєктування взаємодії педагогів з дошкільниками.

Аналіз даних спостережень за дітьми з мовленнєвими порушеннями довів, що кількість дітей дошкільного віку після завершення формувального експерименту зменшилася. Позитивний результат від взаємодії з іншими дошкільниками впливав на розвиток цікавості до співпраці – спочатку в спеціально розроблених індивідуальних іграх-заняттях із асистентами вихователя, потім у регламентованих видах діяльності: театралізованих та дидактичних іграх. Поступово діти засвоювали структуру творчої гри: навчалися відтворювати ігровий задум, розширювати змістовну сторону творчої гри за рахунок нових ігрових та рольових дій, брати на себе та виконувати відповідні до сюжету ролі, дотримуватися правил гри. Позитивні зміни в розвитку ігрових умінь швидко помічалися однолітками, що підвищувало авторитет дошкільників підгрупи серед інших дошкільників.

Наведені дані свідчать про те, що в більшості дітей КГ і до, і після завершення дослідження відбувалася динаміка показників розвитку творчої гри і комунікативних дій, однак ці показники були нижчими, ніж у дітей ЕК. Отримані результати підтвердили, що в процесі включення навчання створюються умови для активного засвоєння партнерської взаємодії із однолітком, що позитивно впливає на розвиток комунікативних навичок. Такі позитивні зміни доводять, що своєчасна індивідуальна робота з дітьми з мовленнєвими порушеннями, яка була організована з урахуванням комунікативних потреб дитини, актуалізувала засвоєння партнерських навичок ігрової взаємодії. Отримані результати після завершення етапу оптимізації комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями ЕГ підтвердили припущення, що на основі функціонування комунікативного процесу в структурі творчої гри в дітей відбувається інтенсивний розвиток

партнерської взаємодії з однолітками, завдяки чому вони виявляють самодіяльну активність у створенні ігрового задуму, виконанню ролей, ініціюванні гри, що забезпечує оптимальний рівень розвитку творчої гри.

На етапі становлення спільної діяльності з однолітками, комунікативна поведінка дітей з мовленнєвими порушеннями характеризувалася бажанням підкорити інших учасників гри своєму задуму (дітям легше – наполягати, нав'язувати, підпорядковувати, вимагати, ображатися). Бажання бути разом розвивало готовність до засвоєння нових форм спілкування, які були спрямовані на взаємодію з однолітками (пропонувати, вислуховувати, узгоджувати). Становлення партнерської взаємодії розпочиналося у процесі спільних ігор: переходом від дії до взаємодії, від відчуття до співчуття, від сприйняття до прийняття. Тобто, у творчій грі діти поступово навчалися керувати не тільки діями товаришів, а й підпорядковувати свою поведінку ігровим правилам, планувати спільну діяльність.

Висновки до II розділу. Здійснивши аналіз емпіричних даних, проведений під час констатувального експерименту, виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем прояву комунікативного процесу та рівнем розвитку творчої гри з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Доведено, що у групах досліджуваних дітей були виявлені відмінності щодо рівнів прояву комунікативного процесу на різних етапах оволодіння творчою грою. Проведена розвивальна робота та порівняльний аналіз отриманих даних у КГ і КГ дає підстави зробити такі висновки. Проведено порівняльний аналіз даних до і після завершення експериментальної роботи у КГ та ЕК, на підставі якого було доведено, що своєчасне становлення навичок комунікативного процесу забезпечує поступовий розвиток структурних компонентів творчої гри. Доведено, що творчі ігри (сюжетно-рольові, театралізовані, комунікативні, мовленнєво-рухові) створюють сприятливі умови для активізації мовленнєвої діяльності, розвитку уяви, мислення, емоційної виразності та комунікативної ініціативи дітей. В ігровій діяльності дитина природно набуває мовленнєвого досвіду, засвоює норми спілкування, удосконалює зв'язне мовлення.

ВИСНОВОК

У ході дослідження теоретично обґрунтовано та практично підтверджено ефективність використання творчих ігор як важливого засобу розвитку комунікативних навичок у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Проведене дослідження підтвердило, що творчі ігри є ефективним засобом розвитку комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. Застосування системи творчих (сюжетно-рольових, драматизаційних та комунікативних) ігор сприяє активізації мовленнєвої діяльності, формуванню вмінь вести діалог, виражати власні емоції та почуття, планувати спільну діяльність і досягати спільної мети.

Аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури показав, що комунікативні навички є одним із провідних компонентів мовленнєвого розвитку дитини. Вони забезпечують формування здатності до спілкування, взаємодії, обміну думками, що, у свою чергу, сприяє успішній соціалізації та адаптації дитини з мовленнєвими порушеннями в суспільстві.

Встановлено, що порушення мовленнєвого розвитку негативно впливають не лише на мовленнєву діяльність, а й на емоційно-вольову сферу, самооцінку, здатність до взаємодії з однолітками та дорослими. Тому розвиток комунікативних умінь є необхідною складовою комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Теоретично розроблена та експериментально перевірена ефективність системи розвивальних ігор, виявилась у розвитку комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі творчої гри, прояву комунікативного процесу, який визначає психологічний зміст гри та виступає основою для оцінки перспектив її розвитку. Індивідуалізація психолого-педагогічної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, включала систему розвивальних ігор та вправ, спрямованих на збалансування комунікативної та рольової поведінки у творчій грі дітей з мовленнєвими порушеннями відповідно до їх індивідуальних відмінностей. Отримані

результати дають можливість стверджувати, що застосована програма розвивальних ігор та вправ виявилася адекватною щодо створення умов розвитку комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі творчої гри.

Під час експериментальної роботи встановлено, що в дітей експериментальної групи, які навчалися за авторською методикою творчих ігор, відбулися значні позитивні зміни: підвищився рівень мовленнєвої активності, зросла кількість дітей із високим рівнем комунікативних умінь, зменшилася кількість із низьким рівнем сформованості. У контрольній групі динаміка була менш вираженою, що підтверджує результативність запропонованої методики.

Встановлено, що у процесі ігор діти з мовленнєвими порушеннями включаються у систему активної взаємодії з природним та соціальним довкіллям через ігрові та рольові дії; оволодівають соціально-рольовим простором у процесі засвоєння ігрових та реальних відносини з дорослими та однолітками; постійно розширюють власне ігрове середовище; оволодівають принципами партнерських стосунків у контексті збагачення рольових діалогів; навчаються самостійно ставити мету, визначати сюжет гри, планувати й організовувати ігрову діяльність, підпорядковувати свою поведінку ігровим вимогам, що дає можливість дитині ствердитися у власних можливостях і отримати задоволення від спільної гри з однолітками, здобути в них авторитет.

Проведена експериментальна робота засвідчила, що систематичне використання творчих ігор у корекційно-розвитковій діяльності позитивно впливає на: підвищення мовленнєвої активності дітей, формування навичок діалогічного та монологічного мовлення, розвиток, розширення словникового запасу й удосконалення граматичної будови мовлення.

Результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що використання творчих ігор як провідного засобу навчально-корекційного процесу сприяє підвищенню ефективності мовленнєвого розвитку дітей із порушенням мовлення за умови: поєднання ігрових методів із прийомами логопедичної

корекції; урахування індивідуальних і вікових особливостей дітей; створення позитивного емоційного середовища під час гри; активної участі дитини у спільній творчій діяльності.

Таким чином, творча гра виступає не лише засобом розвитку мовлення, а й важливим чинником соціалізації, партнерської взаємодії та особистісного становлення дитини з мовленнєвими порушеннями. Вона забезпечує природне включення дитини в комунікативний процес, сприяє подоланню мовленнєвих бар'єрів і формуванню впевненості у спілкуванні. Результати дослідження дають підстави рекомендувати використання творчих ігор як обов'язковий компонент логопедичної роботи в закладах дошкільної освіти для гармонійного розвитку комунікативної компетентності дітей із мовленнєвими порушеннями.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці дидактичних матеріалів для проведення творчих ігор із дітьми різних вікових груп, а також у вивченні можливостей інтеграції арттерапевтичних та інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичну ігрову практику.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми сучасної психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ: Нора-друк, 2003. Вип. 23. 436 с.
2. Алексеева М. І. Взаємодія батьків і дітей в сім'ї як виховний чинник. Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. К., 2000. Вип. 20, Ч. 1. С. 24–30.
3. Альтернативна та додаткова комунікація. UNICEF. URL: <http://surl.li/lwspp>. (дата звернення: 02.03.2025).
4. Альтернативні засоби комунікації для особливих дітей. Педрада (Портал освітян України). URL: <http://surl.li/lwshl>. (дата звернення: 02.03.2025).
5. Андросчук Г. Технології штучного інтелекту: аналіз патентних трендів. *Expert: Paradigm of Law and Public Administration*. 2021. № 3. С. 12–25. URL: [https://doi.org/10.32689/2617-9660-2021-3\(15\)-12-25](https://doi.org/10.32689/2617-9660-2021-3(15)-12-25) (дата звернення: 02.03.2025).
6. Балл Г.О. Ідея раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки. Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наук. записки Ін-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ: ЗАТ «Невтес», 2000. Вип. 20, Ч. 1. С. 49–55.
7. Бєлова О. Б. Етапи формування конструктивної поведінки у молодших школярів з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. №7. С. 234-239.
8. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: «Ранок», 2013. 192 с.
9. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушенням. *Актуальні*

питання гуманітарних наук. Вип 35, том 1, С. 264-270. URL: <http://surl.li/lwsow>. (дата звернення: 02.03.2025).

10. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови. *Учитель початкової школи*. Київ, 2019. № 9. С. 3-5.

11. Вікторова В. Особливості використання штучного інтелекту в системі корекційно-розвиткової роботи логопеда. URL: <https://eir.zp.edu.ua/items/b2fbb660-4fe8-4c16-8708-d2cd4c548984> (дата звернення: 02.03.2025).

12. Вовчик-Блакитна О.О. Співтворчість педагогів та батьків як умова розвитку особистісного потенціалу дитини. Актуальні проблеми психології: зб. наук. статей. Київ: «Мандрівець», 2006. Т. IV. Вип. 3. С. 27–41.

13. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Сер.: соціально педагогічна: за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський, 2008. №10. С. 181-185.

14. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Сер.: соціально-педагогічна: за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський, 2012. №20, ч. 1. С. 293-315.

15. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/Lavs/show/87-2018> (дата звернення: 25. 10. 2022).

16. ДивоГра – це соціальне підприємство. Дивогра. URL: <http://surl.li/lwshg>. (дата звернення: 02.03.2025).

17. Довгаль К. Технології відновлення мовлення в осіб, які пережили інсульт. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/24815> (дата звернення: 02.03.2025).

18. Дробіт Л. Альтернативні засоби комунікації у логопедичній роботі. *Наукові часописи УДУ імені Михайла Драгоманова*. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1663/1379> (дата звернення: 02.03.2025).

19. Жернова Н. О. Альтернативні засоби комунікації в роботі з дітьми, які мають складні порушення розвитку. *Всеосвіта*. 2019. URL: <http://surl.li/lwslf> (дата звернення: 02.03.2025).

20. Живцова Л.І. Штучний інтелект: сутність та перспективи розвитку. *Український журнал будівництва та архітектури*, №3. Дніпро, 2023. 67 с.

21. Заброцький М.М. Основи вікової психології: навч. посіб. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2002. 112 с.

22. Кісарчук З.Г. Практична психологія тенденції та проблеми розвитку. Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: наук. записки Ін-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Вип. 20, Ч. 1. Київ: ЗАТ «Невтес», 2000. С. 188–194.

23. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1-49. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/320> (дата звернення: 01.03.2025).

24. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя: ЛПІС Лтд, 2003. 320 с.

25. Кузьменко В.У. Індивідуальний підхід як принцип розвитку індивідуальності дитини 3–7 років. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2004. Т. IV, Вип. 2. С. 98–102.

26. Кузьменко В.У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини. Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Вип. 24. Київ, 2004. С. 194–205.

27. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. URL: <http://surl.li/lwsja>. (дата звернення: 02.03.2025).

28. Ласточкіна О.В. Сучасні програмові розробки, що використовуються на різних етапах логопедичного впливу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля ISSN 2522-9133 (online) Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2019. № 2 (18), с.138-144.

29. Лісова Л.І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс. 2015. 224 с.

30. Логвинова Л. Л. Особливості взаємозв'язку логопеда та батьків у процесі корекції ЗНМ у дітей дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. №10(197). Ч. II. С. 189-193.

31. Лопатинська Н. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(24) 2020, с.3-11.

32. Лопатіна Г. О. Методичні основи системи спілкування за допомогою обміну картками. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 27. 110-113 с. URL: <http://surl.li/lwsky>. (дата звернення: 02.03.2025).

33. Лященко В. Сучасні інформаційні технології та ігрові прийоми в корекційній роботі вчителя-логопеда. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c74f6e7e-2586-4d6c-973e-0b877ae5b0f5/content> (дата звернення: 02.03.2025).

34. Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Логопедія*. 2017. №1. С. 41-45.

35. Миронова С.П. Реалізація корекційних цілей у разі використання сучасних освітніх технологій у спеціальних школах. *Нові технології*

навчання: наук.-метод. зб. кол. авт. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. №53.С. 70-73.

36. Мицик Г. Роль штучного інтелекту в наданні логопедичних послуг наукові записки бердянського державного педагогічного університету. педагогічні науки.
URL: <https://journals.bdpu.in.ua/index.php/ped/article/view/323> (дата звернення: 02.03.2025).

37. Мицик Г.М., Гусак А.А., Черепанова А.С. Щодо формування у здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта практичних навичок організації корекційно-розвиткової роботи під час дистанційного навчання. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 3. Бердянськ: БДПУ. 2022.С.80–91.

38. Москаленко В.В. Ігрова підліткова група як форма входження особистості в культуру суспільства на підлітковій стадії стадії соціалізації (в світлі ідей Г.С. Костюка). Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ: ЗАТ «Невтес», 2000. Вип. 20, Ч. 2. С. 82–92.

39. Панучник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі змісту ШІ в освіті і науки України. *Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя*. Тернопіль, 2023. 208 с.

40. Потапова Л.В. Гра як засіб виховання особистості, історичний експурс. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та дитячої молоді: зб. наук. праць. Київ: Пед. думка, 2000. Кн. II. С. 49–54.

41. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: Збірник наукових праць: №3. Київ: Актуальна освіта, 2006. С.136-144.

42. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. №15. С. 7-9.

43. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-11.

44. Тищенко С.П. Особливості прояву базових соціальних потреб дитини на ранніх етапах її розвитку. Актуальні проблеми психології: зб. наук. Статей. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. Вип. IV. С. 16–31.

45. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей із ЗНМ Програмно-методичний комплекс. Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с.

46. Трофименко Л.І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дітей із ЗНМ. *Дефектологія*. 2011. №4. С. 35-38.

47. Холмс У., Бялик М. і Фейдел Ч. Штучний інтелект в освіті: Перспективи та проблеми для викладання та навчання. *Альпіна PRO*, 2022.

48. Цифрова інклюзія. Digital Inclusion. URL: <http://surl.li/lwsgj> (дата звернення: 02.03.2025).

49. Чекан О. Роль комп'ютерних програм у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами / *Science and Education*, № 2, 2023, с.89-93.

50. Шевченко О. Міждисциплінарні зв'язки психолінгвістики як конвергентної науки. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/323500884.pdf#page=134> (дата звернення: 02.03.2025).

51. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2014. 672 с.

52. ШІ для інклюзивної освіти. URL: <https://www.aup.com.ua/news/shi-dlya-inklyuzivnoi-osviti/> (дата звернення: 02.03.2025).

53. Що таке альтернативна і додаткова комунікація (АДК).
URL: <https://www.dyvogra.com/uk/alternative-and-complementary-communication-adc/> (дата звернення: 02.03.2025).

54. Du Y., Juefei-Xu F. Generative AI for Therapy? Opportunities and Barriers for ChatGPT in Speech-Language Therapy. 2023. URL: <https://openreview.net/pdf/d71591f5d16f8658962344f73065cc3a9a420c49.pdf> (дата звернення: 24.02.2025).

55. Goldman S. R., Taylor J., Carreon A., Smith S. J. Using AI to Support Special Education Teacher Workload. Journal of Special Education Technology. 2024.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ЗАНЯТЬ

Скоромовки та вправи для мовних тренінгів

- 1) «Бабин біб розцвів у дощ, буде бабі біб у борщ»;
- 2) «Був собі паламар. Його діти, паламаренята, перепаламарилися»;
- 3) «Чапля чахла, чапля сохла, чапля сдохла»;
- 4) «Розкажіть нам про покупки. Про які-такі покупки? Про покупки, про покупки, про покупочки мої!»;
- 5) «Не жаліла мама мила, мама Мілу милом мила»;
- 6) «Я несу на кухню кріп,
Мама кине кріп в окріп,
А до кропу ще й петрушку,
Смачно варить мама юшку!»;
- 7) «Бабрались в брудній баюрі
Два бобри брунатно-бурі.
- Ох і добре,
- Брате бобре!
- Дуже добре, брате бобре!»;
- 8) «Маланка-балаболка балабонила-балаболила, поки всіх не перебалаболила»;
- 9) «Сів шпак на шпаківню,
Заспівав шпак пісню півню:
- Так, як ти, не вмію я,
Ти не вмієш так, як я!»
- 10) «Сидить дід на стільці,
Озуває постільці,
А баба мордується,
Що в чоботи не взується!».

Артикуляційні вправи та вправи, що розвивають силу голосу

1. «Ау!». Всі разом, поставивши долоні «рупором» до рота, діти гукають «Ау!», а потім повторюють аукання, зображаючи луну. Можна зробити те саме, поділивши дітей на дві групи, одна з яких буде «луною». Вправу повторюють кілька разів.

2. «Хоботок». Витягнути губи хоботком, напружити їх, а потім розслабити.

3. «Жабки». Губи виконують рух, відповідний артикуляції звука «і».

4. «Горішок». Уявляємо собі, що розгризаємо міцний горішок. Зуби міцно стиснуті, щелепи напружені. Розжати щелепи, рот трохи відкрити, все розслабити.

5. «Сердитий язик». Розслабити всі м'язи язика. Кінчик язика з силою уперти у верхні зуби. Язик напружується.

Язичок наш розлютився

І з зубами посварився;

Він штовхає їх, штовхає,

Доки силу не втрачає.

6. «Мавпочка». Зобразити мавпочок, які строять гримаси.

7. «Цукерка». Уявити, що в роті смачна цукерка. З великим задоволенням, не квапливо, «смоктати» її.

8. «Ремонт». Уявним молотком забиваємо цвяхи: «Бі-пі-біп!». Шліфуємо поверхню наждачним папером: «Жи-ши-жа-ша-жо-шо-жу-шу!». Сверлимо в стінах дірки: «Зі-зе-за-зо-зу!»

9. «Ралі». Уявляємо себе за кермом авто. Заводимо машину. Рушаємо з місця і поступово набираємо швидкість. Все це треба передати динамікою тривалого звуку «р-р-р-р». намагаємося обігнати інших, по команді гальмуємо.

10. «Змія». Згинаємо руку у лікті та долоню – це змія, яка намагається загіпнотизувати жертву. Її голова (долоня) повільно рухається зі сторони в сторону, а ми при цьому відтворюємо тихий звук «з-з-з». Поступово звук наростає, підсилюється – змія атакує. Вправу краще виконувати в парах, коли спілкуються дві змії.

11. «Пилка». Діти діляться на пари. Тримаючи уявну пилку, роблять вигляд, що пиляють дрова, ілюструючи це звуками «Жі-ши-жо-шио-жу-шу!». Звуки повинні передавати динаміку дії та вимовлятися з зусиллям.

12. «Іди, іди, дощику». Читають вірш М. Стельмаха «Грім грохочу навкруги», водячи хорівод і «замовляючи» дощ, за принципом гекзаметру.

13. «Гекзаметр». Перша половина вірша виконується з поступовим піднесенням голосу на кожному рядку, друга половина – з поступовим пониженням:

*Щоб головним оволодіть регістром
На мить стаю я альпіністом,
Все вище підіймаюсь, вище,
І небо ближче, ближче, ближче,
І хоч нелегко підійматись
В прекрасне царство те висотне,
Та нам ще треба намагатись,
Щоб слово й тут було природним.
Щоб володіть грудним регістром,
На мить стаю аквалангістом,
Все нижче опускаюсь, нижче,
І дно морське ближче, ближче,
І хоч нелегко опускатись
В прекрасне царство те підводне,
Та нам ще треба намагатись,
Щоб слово й тут було природним.*

14. «Бадмінтон». Виконується в парі. Діти уявними ракетками грають в бадмінтон, кожен удар ракетки супроводжуючи сполученнями: «ка-ко-ку-кі-ке-ки», «гі-ге-га-го-гу-ги».

15. «Ведмідь та бджола». Виконується в парах. Одна дитина – бджола, інша – ведмідь. Ведмідь заплющує очі. Бджола «літає» навколо ведмедя зі звуком «з-з-з». Ведмідь навпомацки повинен відганяти бджолу.

16. «Сварка». Виконується в парах. Один з учасників просить іншого допомогти нести портфель: «На-на-на-на!» Другий відмовляється: «Но-но-но-но!». Перший наполягає: «Ну-ну-ну-ну!» Другий ще рішучіше відмовляється: «Ні-ні-ні-ні!»

Фрагменти занять

Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами ігрової діяльності

У сучасних умовах реформування освіти важливого значення набуває розвиток творчої особистості з раннього дитинства. Особливої уваги потребують діти з порушеннями мовлення, адже мовлення є не лише засобом спілкування, а й основою пізнавальної, емоційної та творчої діяльності. У дошкільному віці провідною діяльністю є гра, тому саме ігрова діяльність виступає найефективнішим засобом формування мовленнєвої активності, уяви, мислення та творчих здібностей.

Творчість – це здатність створювати нове, оригінальне, знаходити нестандартні рішення. На думку Л. Виготського, саме уява є центральним компонентом творчості дитини, а її розвиток нерозривно пов'язаний із мовленням.

У дошкільному віці формуються:

- елементи дивергентного мислення (уміння мислити вільно, по-різному);
- мовленнєва гнучкість – здатність підбирати нові слова, порівняння, створювати власні висловлювання;
- емоційно-образне мислення, що стимулює розвиток мовних форм.

Діти з мовленнєвими порушеннями (ФФНМ, дизартрія, алалія, ринолалія) мають труднощі в побудові зв'язного висловлювання, у словотворенні, засвоєнні граматичних конструкцій. Тому ігрові методи допомагають подолати ці бар'єри, створюючи природне, емоційно комфортне середовище.

Для розвитку творчих здібностей дітей існує багато методик та дидактичних ігор.

1. Методика теорії розв'язання винахідницьких завдань(за Г. Альтшуллером).

Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Генріхом Сеуловичем Альтшуллером. Його послідовником і продовжувачем Михайлом Наумовичем Шустерманом ТРВЗ було впроваджено спочатку в роботу школи, а потім і дошкільних навчальних закладів.

В останній час як головне концептуальне питання педагогіки постала проблема формування творчої особистості. Вирішення її науковці і практики вбачають у посиленні ролі, передусім, - теорії розв'язування винахідницьких задач. Наукові дослідження засвідчують, що сутність даної методики та її принципові відмінності від інших освітньо-виховних технологій полягають у тому, що вона ніяк не є догмою, застарілою методикою.

Приклади дидактичних ігор та завдань за методикою теорії розв'язання винахідницьких завдань:

Дидактична гра «Що у крузі»

Мета: формувати системне бачення світу.

Хід: круг це: група, дитячий садок, місто, країна, планета, Земля.

Дітям пропонують називати, що входить у даний круг. Наприклад: групова кімната: роздягала: шафи, лави, стільчики, одяг, взуття, двері, вікно, штора і т.д.

Дидактична гра «машина часу».

Мета: вчити дітей фантазувати, познайомити з прийомами універсалізації.

Хід: вихователь пропонує перенестися за допомогою машини часу у майбутнє чи у минуле, у жарку країну чи на північ, пофантазувати про те ,що можна там побачити, які труднощі доведеться подолати під час подорожі.

Дидактична гра «Що без чого не буває».

Мета: закріпити знання про взаємозв'язок явищ, об'єктів, предметів.

Хід: діти повинні дати відповіді на запитання про взаємозв'язок явищ, об'єктів, предметів.

Дидактична гра «у весняному лісі».

Мета: вчити дітей системного аналізу.

Хід: дітям пропонуються предметні картинки із зображенням звірів, птахів, рослин, необхідно розповісти про зміни, які відбуваються з даним об'єктом навесні.

Підгалузь ТРВЗ - розвиток творчої уяви (РТУ), яка вже трансформувалась у самостійну науку, що допомагає дітям і дорослим розмірковувати, шукати, самостійно розв'язувати свої проблеми. Предмети і явища стають багато функціональними, що відразу вирішує безліч проблем у грі, побуті, спілкуванні.

2. Методика сторітелінгу.

Розповідання історій формує логічне мислення, мовленнєву послідовність і творчу уяву. Дитина стає співавтором оповідання, а не пасивним слухачем.

Формами роботи цієї методики є:

- створення історій за серією картинок або фото;
- «ланцюгові» історії (кожна дитина додає речення);
- цифровий сторітелінг – створення коротких історій за допомогою зображень і звуків.

Наприклад:

Сцена 1: Невдале полювання. Лисичка, хитро посміхаючись, намагається підкрастися до Зайчика, який мирно гризе морквинку. Її план викривається, і Зайчик злякано тікає, а Лисичка виглядає розчарованою.



Сцена 2: Зустріч у лісі Маленький, пухнастий ведмедик, здивовано дивлячись на щось, що світиться яскравим жовтим кольором. Поруч, на великій квітці, сидить маленька, але дуже жвава бджілка, яка збирає нектар. Вона помічає ведмедика і насторожено дивиться на нього. Ліс навколо яскравий, з безліччю квітів та зелені.



Сцена 1: Нічна зустріч під місяцем Ніч. У місячному світлі, що пробивається крізь гілки старого дерева, сидить мудра Сова, уважно розглядаючи щось унизу. Під деревом, із маленької нірки, визирає допитлива Мишка, її вухка напружено слухають, а очі вивчають Сову. Вони обидва виглядають зацікавленими, але трохи обережними. Ліс навколо оповитий м'яким, загадковим світлом.



Ця методика застосовується для розвитку творчих здібностей, мислення, уявлення, покращення зв'язного мовлення, граматичної правильності, активізація словника.

3. Методика асоціативного мислення (О. Матюшкін, В.Моляко).

Ідея цієї методики – це розвиток здатності бачити зв'язки між далекими поняттями, комбінувати знайоме й нове. Серед вправ цієї методики можна виділити такі:

- «На що схоже?» (хмара схожа на...);
- «Порівняй і придумай історію» (наприклад, "сонце і лампа");
- «Звуки природи» (що міг би сказати вітер?).

1) Вправа «На що схоже?»:

- хмара схожа на...



Ця методика створена для розвитку образного мислення, асоціативної уяви, емоційного словника.

4. Методика “Шість капелюхів мислення” (Е. де Боно, адаптована для дітей).

Ідея цієї методики – це навчити дітей розглядати ситуації з різних сторін (логічно, емоційно, творчо). Для дітей задається певна ситуація. Є 6 капелюхів різного кольору, кожен капелюх відповідає за певний тип мислення.

- білий – факти;
- червоний – емоції;
- жовтий – позитив;
- чорний – критика;
- зелений – ідеї;
- синій – підсумки.

Вчитель повинен ставити запитання, які спрямовують мислення у потрібному напрямі, щоб обговорити, закінчити чи роз’яснити певну ситуацію.

Приклади ситуацій:

Історія-ситуація: «Як Лисичка і Зайчик посварилися і помирилися».

Жили собі в лісі Лисичка та Зайчик. Вони були найкращими друзями – разом збирали ягоди, грали в хованки й допомагали одне одному.

Одного сонячного ранку Зайчик знайшов велику морквину. Він дуже зрадів і хотів поділитися з Лисичкою. Але саме тоді Лисичка принесла кошик суниць і сказала:

— Подивись, яка я молодець! Мої ягоди найсмачніші в лісі!

Зайчик відповів:

— А моя морква найсолодша!

І ось вони почали сперечатися, чия їжа краща. Лисичка образилася й побігла додому.

Зайчик залишився сам. Спочатку він був сердитий, а потім йому стало сумно, бо він дуже любив гратися з Лисичкою.

Наступного дня у лісі почалася злива. Зайчик намок і не знав, куди сховатися.

Та раптом із кущів виглянула Лисичка й покликала його до своєї нірки. Вона сказала:

— Не можна сваритися через дрібниці. Друзі – це головне!

Вони помирилися, розділили морквину та суниці навпіл і знову стали найкращими друзями.

Ситуація: “Новенька у класі”

До 2-Б класу прийшла нова учениця – Марійка. Вона щойно переїхала з іншого міста і нікого тут не знала.

На перерві діти весело гралися, але Марійка стояла осторонь, бо соромилася підійти.

Кілька учнів помітили це, проте не всі знали, як із нею заговорити.

Один хлопчик, Андрій, підійшов і сказав:

— Ходімо з нами гратися в «Козаки-розбійники»!

Марійка зраділа, але дехто з дітей почав шепотіти:

— Вона новенька, навіщо її брати до нашої команди?

Після кожної прочитаної ситуації вчитель/вихователь пропонує обговорити ситуацію, використовуючи капелюхи різних кольорів з певним типом мислення.

