

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ
УКРАЇНКИ

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

КАРПУК ІННА МИКОЛАЇВНА

**РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З
МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ
БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»

Освітньо-професійна програма

«Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:

СЕРГЕСВА Валентина Федорівна

кандидат педагогічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____

засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від _____ 202__ р.

Завідувач кафедри

проф. Кузава І. Б. _____

АНОТАЦІЇ

Карпук І. М. «Розвиток дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор».

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта. Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр», Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2024.

Випускова кваліфікаційна робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор. Здійснено аналіз досліджуваної проблеми. Об'єктом дослідження є розвиток дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Предметом дослідження виступають особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор. Мета роботи полягала у розкритті особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями та розроблення методики їх корекції засобами будівельно-конструктивних ігор. У роботі представлено авторську програму та методичні рекомендації розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор. Отримані результати можуть бути використані у педагогічній практиці для роботи з дітьми дошкільного віку, які мають порушення мовлення.

Ключові слова: дрібна моторика, мовленнєві порушення, будівельно-конструктивні ігри, корекційна робота, розвиток, гра, дитина.

ABSTRACTS

Karpuk I. M. "Development of fine motor skills of hands in children with speech disorders by means of building and construction games."

Specialty: 016 Special Education. Work for the educational degree «Master», Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2024.

The graduation thesis is devoted to the theoretical substantiation and experimental verification of the peculiarities of the development of fine motility of hands in children with speech disorders by means of building and construction games. An analysis of the investigated problem was carried out. The object of the study is the development of fine motor skills of hands in preschool children with speech disorders. The subject of the study is the development of fine motility of hands in preschool children with speech disorders by means of building and construction games. The purpose of the work was to reveal the peculiarities of the development of fine motor skills of the hands in preschool children with speech disorders and to develop a method of their correction by means of building and construction games. The work presents the author's program and methodical recommendations for the development of fine motor skills in children with speech disorders by means of building and construction games. The obtained results can be used in pedagogical practice for working with preschool children who have speech disorders.

Keywords: fine motor skills, speech impairments, construction-building games, corrective work, development, play, child.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	10
1.1. Розвиток дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями як психолого-педагогічна проблема	10
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з мовленнєвими порушеннями	23
1.3. Особливості розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями.....	32
1.4. Будівельно–конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями.....	43
Висновки до розділу 1.....	53
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	55
2.1. Визначення рівня розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями.....	55
2.2. Авторська програма розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.....	65
2.3. Аналіз результатів дослідження	69
2.4. Методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.....	76
Висновки до розділу 2.....	78
ВИСНОВКИ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	84
ДОДАТКИ	93

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на сьогодні одним із принципів, покладених в основу Державного стандарту дошкільної освіти, є створення сприятливої ситуації розвитку кожної дитини відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей і схильностей. Обов'язковою умовою всебічного розвитку є її спілкування з дорослими та однолітками, що дозволяє вважати усне мовлення основним засобом спілкування. За допомогою мовлення дорослі можуть передати дитині свій досвід, знання, культуру. Саме тому, одним із пріоритетних завдань роботи з дошкільниками є розвиток мовлення та мовленнєвого спілкування. Крім того, мовлення перебудовує усі психічні процеси дитини: сприймання, мислення, пам'ять, увагу, відчуття. Виступаючи як найважливіша вища психічна функція, мовлення організовує та пов'язує всі інші психічні процеси. Підводячи до перебудовування усіх якісних характеристик мислення, пам'яті та інших психічних функцій, мовлення стає універсальним засобом погляду на світ. Включаючись у процес сприймання, мовлення робить його більш узагальненим та диференційованим; вербалізація запам'ятовуваного матеріалу сприяє усвідомленню його запам'ятовування і відтворення; надзвичайно важлива роль мовлення в організації та розвитку функцій уваги, під час регулювання людиною своєї поведінки тощо. Однак, рівень розвитку мовлення суттєво залежить від ступеня сформованості дрібної моторики. Розвиток словесного мовлення дитини починається, коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості, що готує ґрунт для подальшого формування мовлення. Оскільки, рухи пальців рук у ході розвитку людства, виявилися тісно пов'язаними з мовленнєвою функцією, то є всі підстави розглядати кисть руки, як орган мовлення. Зважаючи на це, тренування дрібної моторики пальців і кистей рук, є важливим чинником, який стимулює розвиток мовлення і мислення дитини, підвищує працездатність кори головного мозку, а також сприяє підготовці руки до письма.

Існує безліч методів, спрямованих на розвиток дрібної моторики рук у дошкільників (пальчикова гімнастика, масаж рук, продуктивні види діяльності,

графічні диктанти, лабіринти, штрихування тощо), але поряд із цими методами широко використовується різноманітна ігрова діяльність, серед якої особливого значення набувають будівельно-конструктивні ігри. Їх використання у роботі з дошкільниками надає широкі можливості для тренування дрібних м'язів кистей рук у різних видах такої діяльності. Тому, одним з пріоритетних завдань нашої педагогічної діяльності є розвиток координації рухів дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку та корекція мовленнєвих порушень, через використання будівельно-конструктивних ігор. Крім того, необхідно ґрунтовно дослідити, наскільки ефективно будівельно-конструктивні ігри сприяють розвитку дрібної моторики та покращенню мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз наукових досліджень і публікацій про те, що до проблем вивчення розвитку дрібної моторики зверталися такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Л. М. Воробей, І. С. Деснова, М. І. Кольцова, О. В. Левківська, В. Г. Литовченко, І. П. Лугова, В. П. Нечипорук, О. І. Терещенко, Т. М. Харченко, Н. О. Смаль та інші; питання особливостей корекції мовленнєвих порушень досліджували Н. С. Азаренкова, А. М. Богущ, Н. І. Гавриш, Л. В. Калмикова, А. І. Король, Р. А. Лалаєва, Р. О. Левіна, О. В. Нещерет, І. С. Паласевич, Ю. В. Рібцун, М. С. Шеремет та ін.; теоретичні та практичні аспекти розвитку дрібної моторики ігровими засобами у різновікових групах дітей розробили такі науковці, як С. П. Безпала, А. М. Бурова, Н. В. Голота, І. С. Горбатих, М. І. Городиська, В. О. Дуб'ягіна, С. М. Іваніцька, Л. П. Лепеха, Т. О. Османова, Т. В. Пекер, І. М. Резніченко, С. О. Самійлик, І. О. Терещенко, В. В. Цвинтарний та інші дослідники. Але, попри це, у більшості наукових робіт основні акценти зводяться до викладу теоретичних аспектів розвитку дрібної моторики, однак, за нашими спостереженнями, у практиці дошкільної освіти недостатньо висвітлено аспекти роботи над корекцією мовленнєвих порушень дітей засобами будівельно-конструктивних ігор. З огляду на це тема роботи, де порушуються питання особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор є актуальною і потребує подальшого опрацювання.

Об'єкт дослідження – розвиток дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Предмет дослідження – особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Мета роботи – розкрити особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями та розробити методику їх корекції засобами будівельно-конструктивних ігор.

Відповідно до мети і предмета дослідження були визначені наступні **завдання**:

- розкрити проблему розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями в психолого-педагогічному аспекті;
- проаналізувати особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями;
- схарактеризувати будівельно-конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями;
- узагальнити методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Методи дослідження: *практичні* (вивчення й узагальнення досвіду науковців у вирішенні досліджуваної проблеми, бесіди, пряме та опосередковане спостереження, розв'язання діагностичних завдань, педагогічний експеримент, методи кількісної та якісної обробки результатів дослідження); *теоретичні* (комплексний аналіз наукової літератури з метою виявлення засобів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями; аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури щодо корекції мовленнєвих порушень засобами будівельно-конструктивних ігор; систематизація; порівняння; узагальнення; конкретизація; визначення критеріїв, показників та характеристики рівнів сформованості дрібної моторики у дітей старшого

дошкільного віку; розроблення методики розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку засобами будівельно-конструктивних ігор).

Наукова новизна одержаних результатів. У процесі дослідження одержано такі наукові результати:

– удосконалено наукові підходи до визначення проблеми розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями;

– доповнено психолого-педагогічну характеристику дітей з мовленнєвими порушеннями

– вперше надано змістову характеристику будівельно-конструктивних ігор як засобів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями;

– набули подальшого розвитку особливості реалізації методик будівельно-конструктивної діяльності у розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями.

Теоретичне і практичне значення дослідження визначається отриманими результатами, які можуть бути використані для подальших досліджень особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Крім того результати роботи можуть бути застосовані під час лекцій з практичного курсу дошкільної освіти, на науковій конференції «Дні науки». Це дозволить отримати нові, цікаві знання про особливості застосування будівельно-конструктивних ігор для розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Матеріали дослідження також можуть бути використані в практичній діяльності педагогів у закладах дошкільної освіти.

База дослідження. Дослідження проводилося на базі Дошкільного підрозділу Язавненської гімназії Самарівської сільської ради Ковельського району Волинської області. Експериментальна вибірка була сформована з двох груп дітей старшого дошкільного віку: 10 дітей (експериментальна група) і 10 дітей (контрольна група). Вік дітей – від 5-6 років.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом їх оприлюднення на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки. Отримано сертифікат, що підтверджує участь автора в IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні теоретичні і прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти», яка проводився на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки 16-19 травня 2024 року.

За результатами дослідження опубліковано тези електронному збірнику матеріалів виступів В учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні теоретичні і прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» (за ред. к.п.н., доцента Сергєєвої В.Ф., 16-19 травня 2024 р.).

Структура роботи зумовлена метою, завданнями та логікою викладення. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, шести підрозділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 92 найменування і семи додатків. Основний текст роботи викладено на 79-ти аркушах.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Розвиток дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями як психолого-педагогічна проблема

Вдосконалення дрібної моторики відіграє важливу роль у загальному розвитку дитини, особливо у розвитку її мовленнєвих здібностей. Це пов'язано з тим, що руховий і мовленнєвий центри знаходяться в головному мозку досить близько і робота першого аналізатора стимулює активність другого. Тому, на думку науковців, А. М. Богуш[14], Л. О. Калмикової[32], С. Л. Самійлик[71], М. К. Шеремет[89] та ін., чим краще розвинена дрібна моторика, тим успішніше буде розвиватися мовлення. У такому тісному взаємозв'язку відбувається розвиток двох механізмів пізнавальної сфери людини, зокрема, на основі розвитку тактильних відчуттів у дітей формуються творча уява, мислення, пам'ять, увага, зв'язне мовлення, вміння переказувати тощо.

Л. О. Калмиковою, І. М. Лапшиною, Н. В. Харченко та ін. [68] доведено, що рівень розвитку мовлення перебуває у прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. Вивчаючи діяльність дитячого мозку та психіки дітей загалом, вони відзначають чимале стимулююче значення функції руки, і роблять висновок, що формування мовленнєвих сфер відбувається під впливом кінестетичних імпульсів, які надходять від пальців рук. Мовленнєві рухи, як і рухи пальців рук, починаються з напруження м'язів, де зароджуються перші відчуття. Відчуття є джерелом наших думок, які потім перероджуються у слова [68, с. 43].

На основі досліджень проведених науковцями [39; 44; 54] було виявлено певну закономірність: якщо розвиток рухів пальців відповідає віку, тоді й мовленнєвий розвиток знаходиться в межах норми, якщо ж розвиток рухів пальців відстає, то й мовленнєвий розвиток у дитини затримується. За словами

фізіолога І. П. Павлова, «руки навчають мозок, потім мозок, порозумнівши, вчить руки, а вмілі руки знову сприяють розвитку мозку» [48, с. 13]. Усі розумові процеси, як усвідомлені, так і неусвідомлені, відображаються на дрібних рухах пальців, положенні рук і жестикуляції.

Численними дослідженнями доведено значення дрібної моторики у розвитку вищих психічних функцій та мовлення дитини. Тому, проаналізуємо теоретичні напрацювання науковців, які стосуються проблеми розвитку дрібної моторики та її впливу на мовлення дитини.

Науковці, Л. Л. Биковець [10], Н. М. Смаль, Т. Г. Харченко [85], та ін., вважають, що мова, як і вся когнітивна сфера людини, на сьогоднішній день своїми вищими формами розвитку завдячує праці, складним операціям рук, які починаються з розвитку дрібної та загальної моторики [85, с. 56].

Значний внесок у вивчення проблеми розвитку моторики рук для гармонійного формування більшості вищих психічних функцій у дітей дошкільного віку внесли вітчизняні дослідники і педагоги: Л. Л. Биковець [10], Л. Г. Терлецька [80], Ю. В. Рібцун [70], В. В. Тищенко [81], М. К. Шеремет [89], Т. Г. Харченко [85] та ін.

У психолого-педагогічній літературі [8; 10; 20] чимала роль відводиться висвітленню питання розвитку рухової сфери, моторики руки. Моторику прийнято класифікувати велику та дрібну. Велика моторика рук є основою, на яку потім накладаються складніші і тонші рухи дрібної моторики.

У Тематичному словнику-довіднику з психології за редакцією О. Коваль слово «моторика (від лат. motor, що приводить у рух) – сукупність рухових можливостей людини, які виявляються у загальній та дрібній моториці кистей та пальців рук і включає довільні рухи і мимовільні рухи» [35, с. 14]. Визначення поняття «моторика» подається у Словнику з корекційної педагогіки та спеціальної психології Т. С. Логвиненко як «сукупність рухових реакцій» [49, с. 78]. Визначення моторики знаходимо у словнику української мови за редакцією В. Яременко, О. Сліпущко: «моторика (англ. – motorics) позначається

як уся сфера рухових функцій організму, яка поєднує їх біомеханічні, фізіологічні та психологічні аспекти» [59, с. 317].

В сутність поняття моторика різні автори вкладають неоднаковий зміст. Погоджуємося з думкою А. М. Богуш, яка визначає моторику як «сукупність рухових можливостей людини, які виявляються у загальній та дрібній моториці кистей і пальців рук і включає в себе довільні та мимовільні рухи» [55, с. 95].

Науковці М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста вказують на те, що дрібна моторика передбачає використання дрібних м'язів рук і зап'ястя для виконання невеликих рухів, тоді як велика моторика стосується використання більших м'язових рухів для таких завдань, як сидіння, ходьба або біг. Під терміном «дрібна моторика» вони розуміють «сукупність скоординованих дій нервової, м'язової, кісткової, зорової систем у виконанні дрібних рухів кистями та пальцями рук».

За визначенням М. М. Кольцової, дрібна моторика – одна із сторін рухової сфери, яка безпосередньо пов'язана з оволодінням предметними діями, розвитком продуктивних видів діяльності, письмом, мовленням дитини. Дрібна моторика розвивається безпосередньо починаючи з дитинства на основі загальної моторики. Своїми дослідженнями вчена довела, що кожен палець руки прямо корелюється з корою великих півкуль мозку. Розвиток тонких рухів пальців рук передуює появі артикуляції складів. Завдяки розвитку пальців у мозку формується проєкція «схеми людського тіла», а мовленнєві реакції знаходяться у прямій залежності від тренуваності пальців [39, с. 84].

На думку Ю. В. Рібцун, дрібною моторикою є сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, часто у поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних та точних рухів кистями та пальцями рук та ніг [70, с. 53].

Як бачимо, автори використовують різні визначення дрібної моторики. Так, наприклад, Грейс Крайг у своїй книзі «Психологія розвитку» використовує термін тонкі моторні навички і пише, що «тонкі моторні навички включають вивірені рухи кистей рук і пальців» [92, с. 129].

У застосуванні до моторних навичок руки та пальців часто використовується термін «вправність». «Вправність – здатність координувати рухи, перетворювати їх і перемикатися від одних точно координованих дій до інших відповідно до вимог мінливої ситуації» [79, с. 43].

Дрібна моторика охоплює ряд навичок, які передбачають точну координацію дрібних м'язів рук і пальців. Ці навички є важливими для виконання завдань, які вимагають спритності, контролю та точності, наприклад брати дрібні предмети, писати, застібати гудзики на сорочці або користуватися столовими приборами. Розвиток дрібної моторики – це поступовий процес, який починається з раннього віку і продовжує розвиватися впродовж усього дитинства [85, с. 58].

Дрібна моторика передбачає використання дрібних м'язів рук і пальців для точних рухів. Велика моторика, навпаки, передбачає використання більших м'язів для таких дій, як біг, стрибки та метання. У той час як дрібна моторика є важливою для завдань, які вимагають точності, навички великої моторики мають вирішальне значення для діяльності, яка передбачає рухи всього тіла та їх координацію [74, с. 33].

Дрібна і велика моторика взаємопов'язані і часто розвиваються одночасно. Наприклад, коли дитина вчиться повзати або ходити (велика моторика), вона також покращує свою координацію, що може побічно вплинути на її дрібну моторику. Крім того, дрібна моторика, як-от дотягування та хапання, є важливою для дослідження світу та розвитку великої моторики під час взаємодії дітей із навколишнім середовищем [64, с. 43].

Виходячи з вищевикладеного, можемо підсумувати, що дрібна моторика – це сукупність скоординованих рухів кистей рук, пальців і здатність перетворення, перемикання від одних рухів до інших відповідно до вимог сьогочасної чи майбутньої діяльності. У процесі виконання дрібних та точних рухів кистями та пальцями рук дитина задіює такі системи організму як нервову, м'язову, кісткову та зорову. Саме тому процес оволодіння дрібною моторикою не проходить легко та потребує систематичної роботи.

Варто зазначити, що дрібна моторика є фундаментальною з декількох причин, наприклад [10, с. 126]:

1. *Успішність у навчанні:* Досконала дрібна моторика необхідна для виконання таких завдань, як письмо, малювання та маніпулювання з предметами. Діти з добре розвиненою дрібною моторикою, як правило, досягають успіхів у навчальних заняттях, які вимагають точності.

2. *Незалежність:* дрібна моторика дозволяє дітям самостійно виконувати завдання з догляду за собою, наприклад, одягатися, годувати себе та зав'язувати шнурки.

3. *Соціальний та емоційний розвиток:* такі види діяльності, як малювання чи рукоділля, сприяють самовираженню і творчості, сприяючи емоційному розвитку та самооцінці дитини.

4. *Фізична координація:* дрібна моторика тісно пов'язана з координацією рук і очей, що є життєво важливим під час занять спортом і відпочинку.

5. *Вирішення проблем:* розвиток дрібної моторики покращує здатність дитини вирішувати проблеми та критично мислити, оскільки вона вчиться ефективно маніпулювати предметами та інструментами.

Розвиток дрібної моторики тісно переплітається з когнітивним розвитком. Це впливає на різні аспекти навчання дитини, зокрема [15, с. 11] (рис. 1.1):

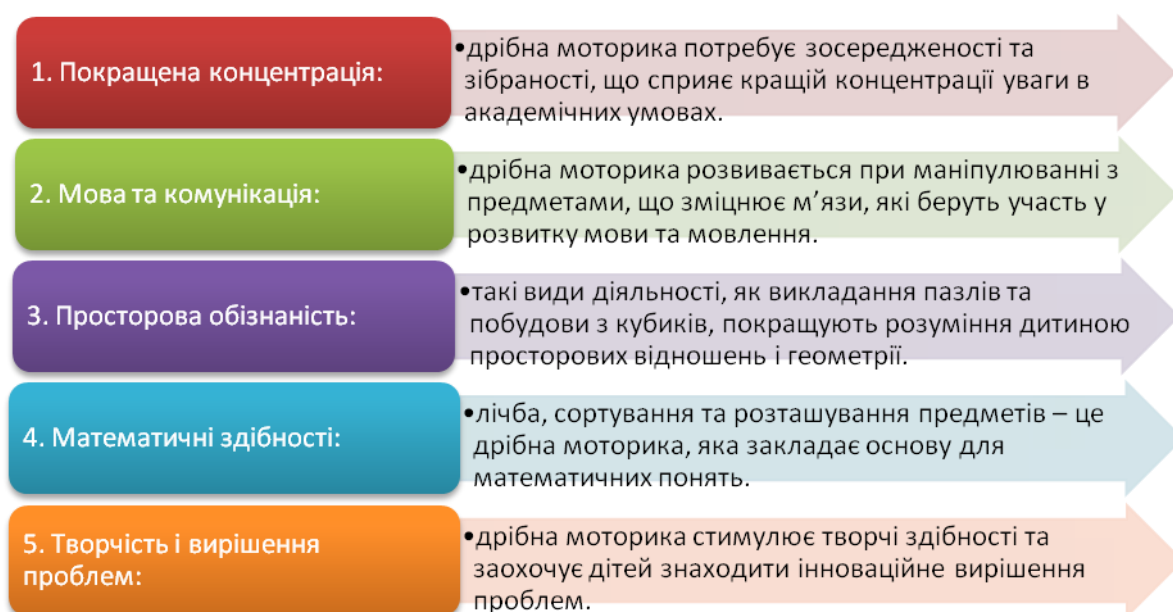


Рисунок 1.1. Взаємозв'язок дрібної моторики з когнітивним розвитком

І, хоча розвиток дрібної моторики є поступовим процесом, існують певні етапи, яких діти зазвичай досягають у різному віці. Якщо дитина не досягає даних етапів, то це може бути причиною для занепокоєння. Тому, раннє втручання має суттєве значення для вирішення проблеми розвитку дрібної моторики. Раннє втручання є необхідним з кількох причин [10, с. 127]:

1. *Максимізація потенціалу*: раннє втручання може допомогти дитині повністю розкрити свій потенціал, вирішуючи проблеми з дрібною моторикою, перш ніж вони вплинуть на інші сфери розвитку.

2. *Запобігання фрустрації* (розчарування, невдоволення або роздратування): проблеми з дрібною моторикою можуть призвести до фрустрації та зниження самооцінки. Раннє втручання може пом'якшити ці негативні емоції.

3. *Академічна підготовленість*: раннє вирішення проблеми з дрібною моторикою гарантує, що дитина буде академічно підготовлена до школи, де письмо та інші навички дрібної моторики стають все більш важливими.

4. *Цілісний розвиток*: програми раннього втручання часто включають заходи, які підтримують загальний розвиток, а не лише дрібну моторику. Це може призвести до покращення результатів у різних сферах життя дитини.

Розуміння типових показників дрібної моторики для різних вікових груп може допомогти оцінити розвиток дитини та визначити потенційні труднощі. Існують певні загальні віхи розвитку дрібної моторики, які стосуються дітей дошкільного віку. Ці віхи знаменують вирішальні кроки в їх розвитку, що дозволяє дітям стати більш незалежними та творчими [31].

Розглянемо декілька визначних етапів розвитку дрібної моторики для дітей від 2 до 6 років (рис. 1.2).

У міру того, як діти підрастають, їх дрібна моторика продовжує розвиватися і стає все більш удосконаленою. Ця фаза розвитку відзначається значним прогресом у різних аспектах контролю дрібної моторики, від покращення почерку до оволодіння складними ремеслами [36, с. 30].

1. Починає писати олівцями або фломастерами.
2. Може складати кілька блоків, щоб побудувати прості вежі.
3. Харчується самостійно за допомогою пальців або ложечки.
4. Удосконалює навички малювання для створення базових форм і більш контрольованих ліній.
5. Вдало нанизує великі намистини на нитку.
6. Демонструє вдосконалені навички застібання ґудзиків і блискавок.
7. Малює впізнавані малюнки та пише кілька букв.
8. Розвиває більш просунуті навички роботи з ножицями.
9. Демонструє перевагу однієї руки (лівої чи правої).

Рисунок 1.2. Етапи розвитку дрібної моторики дітей від 2 до 6 років

Розуміння цих віх для різних вікових груп дозволяє дорослим спостерігати за досягненнями дитини, визначати потенційні проблеми та надавати необхідну підтримку. Коли діти проходять кожен етап розвитку дрібної моторики, вони вступають на шлях росту, самопізнання та опанування навичками, які будуть слугувати їм впродовж усього життя [30, с. 17].

Також на етапі дошкільного дитинства дитина практично опановує мовлення. Мовлення – це сукупність нервових процесів, які здійснюються при сумісній діяльності різних сфер головного мозку. Самі мовленнєві операції (у вузькому розумінні цього слова) є надскладною системною сенсомоторної координації зі своєю специфічною організацією [64, с. 28].

Сприйняття мовлення ґрунтується на аналізі та синтезі елементів звукового потоку при сумісній роботі слухового і кінестетичного аналізаторів. У процесі вимови слів відбувається координування артикуляторних рухів,

сформованих у попередньому досвіді і які мають в якості своєї аферентної основи роботу того ж кінестетичного і слухового аналізаторів [64, с. 30].

Становлення мовлення в онтогенезі є безперервним і нелінійним процесом, обумовленим формуванням систем сприйняття і вимови мовлення. Мовленнєвий розвиток пов'язаний із накопиченням, зберіганням, відбором значущої інформації та структуруванням артикуляцій від фізіологічних до функціональних, які призводять до відповідності поверхневої звукової форми її значенню [3, с. 11].

Мовленнєвий розвиток сприймається як сукупність послідовних морфологічних, фізіологічних, біохімічних перетворень організму, які є предикторами оволодіння дитиною мовленнєвою функцією. Згідно з багатьма спостереженнями та дослідженнями [5; 9; 15], важливу роль у формуванні мовленнєвих порушень відіграють спадкові, пренатальні фактори, а також фактори довкілля та соціальне оточення дитини. У пренатальному періоді залежно від виду, поєднання, тривалості, сили і гестаційного терміну впливу несприятливих чинників закладаються механізми, які порушують нормальне становлення вищих психічних функцій організму та, зокрема, мовлення. Характер мовленнєвих синдромів залежить від співвідношення внутрішньоутробних та інтранатальних ускладнень, а тяжкість визначається насамперед антенатальними чинниками ризику [5, с. 418].

Важлива роль формуванні мовленнєвих порушень відводиться генетичній схильності.

Можливою причиною проблем з мовленням є ослаблення соматичного здоров'я дітей: відставання у фізичному розвитку, неповноцінне харчування, тяжкі захворювання у ранньому віці, понад 4 епізоди гострих інфекцій верхніх дихальних шляхів на першому році життя дитини [15, с. 13].

Соціальні чинники суттєво впливають на правильне формування мовленнєвої поведінки дитини. Материнське мовлення для дитини є основним джерелом інформації про основи рідної мови. У дітей, матері яких активно розмовляють з ними на першому та другому році життя (на етапі становлення

мовлення), не відзначається затримки мовленнєвого розвитку або ж відставання буває незначним, і до трирічного віку такі діти вирівнюються за розвитком зі своїми однолітками. На відміну від них у дітей з материнською депривацією спостерігається значна затримка мовленнєвого розвитку, проблеми з висловлюванням своїх думок за допомогою усного та писемного мовлення, а також загалом труднощі із соціалізацією [9, с. 10].

Комунікативний та мовленнєвий розвиток дитини оцінюється фахівцями різного профілю: педагогами дошкільних закладів, логопедами, психологами, лікарями. Питаннями систематизації мовних порушень займаються спеціалісти різних галузей (медицина, педагогіка, лінгвістика). Сучасна клініко-педагогічна класифікація заснована на принципі від загального до часткового та орієнтована на деталізацію видів і форм мовленнєвих порушень, з урахуванням яких застосовуються диференційовані підходи до їх подолання. Відповідно до цієї класифікації виділяють [39, с. 84]:

I. Порушення мовлення

– порушення фонаційного (зовнішнього) оформлення висловлювання: дисфонія (афонія), брадилалія, тахілалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія;

– порушення структурно-семантичного (внутрішнього) оформлення висловлювання: алалія, афазія.

II. Порушення писемного мовлення: дислексія, дисграфія.

Психолого-педагогічна класифікація побудована на принципі «від часткового до загального» та орієнтована на логопедичну дію як педагогічний процес, розробку методів логопедичної корекції. Відповідно до цієї класифікації фахівці виділяють [26, с. 63]:

I. Порушення засобів спілкування:

– фонетичне недорозвинення мовлення;

– фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення: заміна одних звуків на інші; змішування звуків;

– загальне недорозвинення мовлення:

I рівень – повна або майже повна відсутність словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, які нормально розвиваються, мовлення в основному сформоване;

II рівень – мовленнєві можливості дітей значно ширші, ніж при I рівні, спілкування здійснюється не лише за допомогою жестів, супроводжуваних лепетними уривками слів, а й у вигляді досить постійних, хоч і дуже спотворених у фонетичному і граматичному відношенні, мовленнєвих засобів;

III рівень – повсякденне мовлення дітей виявляється більш менш розгорнутим, значних лексико-граматичних і фонетичних відхилень немає, наявні лише окремі прогалини у розвитку фонетики, лексики і граматичної будови;

IV рівень – найлегші розлади.

II. Порушення у застосуванні засобів спілкування: заїкуватість.

Залежно від головних порушень, які лежать в основі мовленнєвої патології у дітей, Л.О. Бадалян [5] запропонував неврологічну класифікацію. Він виділив мовленнєві розлади, викликані ураженням центральної та периферичної нервової системи, як органічного, так і функціонального характеру.

Неврологічна класифікація порушень мовлення [5, с. 473]:

I. Мовленнєві розлади, пов'язані з органічною поразкою центральної нервової системи: афазії; алалії; дизартрії.

II. Мовленнєві порушення, пов'язані з функціональними змінами центральної нервової системи: заїкання; мутизм; сурдомутизм.

III. Мовленнєві порушення, пов'язані з дефектами будови апарату артикуляції: механічні дислалії; ринолалія.

IV. Затримки мовленнєвого розвитку різного походження (при недоношеності, при тяжких захворюваннях внутрішніх органів, педагогічній занедбаності тощо).

У даний час застосовується і запропонована Тардьєном (G. Tardier) класифікація мовленнєвих розладів у дітей, заснована на визначенні ступеня зрозумілості мовлення для оточуючих [68, с. 124]:

- перший ступінь – порушення звуковимови виявляються лише фахівцем у процесі обстеження дитини;
- другий ступінь – порушення вимови помітні кожному, але вона зрозуміла для оточуючих;
- третій ступінь – мова зрозуміла лише близьким дитини;
- четвертий ступінь – мова відсутня чи незрозуміла навіть близьким дитини (по суті означає анартрію).

При деяких розладах набуття мовленнєвих навичок у ранньому віці патологію мовлення відносять до порушень психічного розвитку. У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКБ-10) вони знаходяться під кодом F80 «Специфічні розлади мовлення і мови». Ці стани безпосередньо не співвідносяться з порушеннями неврологічних чи мовленнєвих механізмів, сенсорною недостатністю, розумовою відсталістю чи чинниками довкілля. Специфічні розлади розвитку мовлення та мови часто супроводжуються суміжними проблемами, такими як труднощі під час читання, правопису та вимови слів, порушення міжособистісних відносин, емоційні та поведінкові розлади. Крім цього, мовленнєві порушення супроводжують загальні розлади психологічного розвитку [78, с. 5].

До розладів мовлення відносять порушення правильної вимови слів (артикуляція, швидкість мови, голос), а до розладів мови – порушення впізнавання та використання слів, утруднення ефективного спілкування з оточуючими через вимову слів, жести або письмові знаки. При розладах мови порушується форма (фонетика, морфологія, синтаксис), зміст (семантика) та використання слів (зв'язний текст, прагматика) [80, с. 316].

За походженням розлади мовлення і мови можуть бути первинними – порушення формування тих чи інших структур головного мозку та органів артикуляції і звукоутворення, які беруть участь у розумінні та відтворенні

мовлення, і вторинними – наслідки перенесених захворювань, які призводять до порушення правильного функціонування мовленнєвої системи [86, с. 43].

Як відзначає професор М. К. Шеремет [89], дітям з мовленнєвими порушеннями притаманне відставання у розвитку всіх видів моторики – загальної, мимічної, дрібної та артикуляційної. У них порушений конструктивний праксис, що здебільшого пов'язано з недорозвиненням дрібної моторики пальців рук [89, с. 163].

Дослідження Т. Б. Філічевої та Г. В. Чиркіної показали, що в роботі з такими дітьми велику увагу необхідно приділяти саме розвитку дрібної моторики рук, адже рухи рук тісно пов'язані з мовленням і вони є одним із чинників його формування [84, с. 65].

Науковцями А. П. Семенович [72] та М. Г. Храковською [86] підтверджено що, систематичні вправи з тренування пальців є ефективним засобом підвищення рівня розвитку мовлення у дітей дошкільного віку, оскільки мовлення дитини перебуває у прямій залежності від ступеня розвитку дрібної моторики пальців рук [86, с. 113].

Практичні напрацювання вчених [39; 40; 52] розкривають нам поняття прямої залежності рухової активності дрібної моторики до стимуляції мозкової діяльності. Мовленнєві сфери формуються завдяки імпульсам, які надходять від пальців рук. Мовленнєві рухи, як і рухи пальців рук, починаються з напруження м'язів, де зароджуються перші відчуття. Відчуття є джерелом наших думок, які потім перероджуються у слова.

Розвиток дрібної моторики починається з ранніх років життя дитини. Для того щоб відстежити розвиток когнітивної сфери дитини в цілому, необхідно приділяти увагу її реакції на зовнішні подразники, хапальні рефлекси, тактильну чутливість. На думку одного з відомих педагогів М. М. Кольцової, нам не обов'язково говорити з дитиною, для проведення діагностики її мовленнєвого розвитку. Відповідно до закону психологічного метаморфозу, спочатку розвиваються тонкі рухи пальців рук, а потім розвиток артикуляції складів, яка є послідовним новоутворенням і безпосередньо залежить від

стимуляції дрібної моторики. Якщо розвиток дрібної моторики відповідає віку дитини, то й розвиток її апарату артикуляції знаходиться в нормі [39, с. 51]. Чим розвиненіша пальчикова активність дітей, тим вищий їх творчий потенціал і пізнавальний інтерес. Про це у своїх теоретичних розробках нагадує нам відомий італійський лікар та педагог – Марія Монтесорі, яка співвідносить кожен рух руки дитини з маленьким відкриттям, новою складочкою у корі великих півкуль. Наші обдарування і здібності знаходяться на кінчиках пальців, оскільки така чутливість є прямим провідником до навколишнього світу [56].

Для того, щоб пізнати, необхідно зіткнутися, відчутти, послати даний новоз'явлений імпульс в певну сферу головного мозку, де відбудеться переробка інформації, стимул найближчих активних зон, після чого дані відправляються у сховище несвідомого, будучи базою для подальшої активації аналізаторів [48, с. 16]. Тому, необхідно з ранніх років життя дитини приділяти особливу увагу розвитку тактильної чутливості, яка визначає формування апарату артикуляції і становлення когнітивної сфери.

Отже, здійснивши огляд психолого-педагогічної літератури, присвяченої дослідженню проблеми розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями, приходимо до висновку, що дрібна моторика – це спроможність використовувати дрібні м'язи рук і зап'ястя для виконання багатьох навчальних, ігрових та гігієнічних завдань. Ці навички виникають через координацію мозку та м'язів і постійно розвиваються на всіх етапах розвитку людини. Розвиток дрібної моторики рук досить тісно пов'язаний із розвитком мовлення. Мовлення є складною когнітивною функцією, яка взаємозв'язана із сенсорним та кінетичним апаратом. Мовленнєвий розвиток не ізольований від загального функціонування організму: якщо порушення виникають у будь-якій системі організму дитини, то відхилення у розвитку формуються і в інших сферах. Однією з основних причин, чому розвиток дрібної моторики рук є важливим для розвитку мови, є зв'язок між руховими навичками та перетворювальними процесами в мозку. Коли дитина виконує різні завдання, які потребують дрібної моторики рук, її мозок активується і починає формувати

нові зв'язки між клітинами. Це покращує мозкову активність та сприяє розвитку мовленнєвих функцій.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з мовленнєвими порушеннями

Розлад мовленнєвої діяльності є збірним терміном. Він означає наявність відхилень у психофізіологічних механізмах та відставанні від вікової норми рівня мовленнєвого розвитку [9, с. 5].

Причини, які викликають цей патологічний стан, можна розділити на дві групи (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Причини, які викликають мовленнєві порушення

Причини		
Чинник	Біологічна	Соціальна
Процес в основі порушення	Патогенні фактори інфекційного або механічного характеру, що впливають на організм у період вагітності та перші дні життя	Відсутність контролю та досвідченої роботи з дітьми у періоди формування мовлення
Приклади	Родові та післяпологові травми, інфекції мозкових тканин	Надмірне навантаження у розвитку мовлення або при вивченні додаткової мови

Психолого-педагогічна характеристика дітей із мовленнєвими порушеннями передбачає виділення кількох груп патологій, ґрунтуючись на таких чинниках [1, с. 7]:

- першопричина виникнення та розвиток патології;
- клінічна картина;
- глибина розладу мовлення;
- використовувана методика психолого-логопедичної діагностики та лікування дітей з порушеннями мовлення.

Враховуючи етіологічні та симптоматичні критерії недуги у сучасній логопедії виділяють дві базові класифікації мовленнєвих порушень: клініко-педагогічна та психолого-педагогічна (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Базові класифікації мовленнєвих порушень

Класифікації		
Вид	Психолого-педагогічна	Клініко-педагогічна
Принцип класифікації	Розлади мовлення поділяються на порушення застосування мовних засобів та порушення компонентів мовлення	Порушення розподіляються на усні та письмові, які у свою чергу поділяються на розлади зовнішнього і внутрішнього (семантичного) оформлення.
Приклади	Фонетико-фонематичне та загальне недорозвинення мовлення (ФФНМ та ЗНМ), заїкання	Розлад звукового мовлення, прискорення або уповільнення темпу голосу, його повна відсутність, повне чи часткове порушення читання і письма

Слід зазначити, що логопедія тісно пов'язана з медициною і клініко-педагогічна класифікація включає види порушень мовлення, які базуються на формах конкретних захворювань. Клініко-педагогічна класифікація спрямована на усунення мовленнєвої патології з урахуванням диференційованого підходу до подолання порушень мовлення та розкриває патогенез, структуру дефекту мовленнєвих розладів, які нами розглянуто в першому підрозділі. Психолого-педагогічна класифікація орієнтована на організацію педагогічного процесу щодо усунення порушень конкретного компонента мовленнєвої системи, тобто відображає симптомологічний підхід до подолання дефектів мовлення [32, с. 9].

Дослідники [44; 84; 89] на етапі розвитку логопедії розглядають мовленнєві порушення з урахуванням перетину клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікацій. На думку більшості вчених [37; 40; 42], ці дві класифікації не виключають одна одну, а навпаки, взаємно доповнюють. Аналіз наукової літератури показав, що поняття «загальне недорозвинення мовлення» було запроваджено Р.С. Левіною [44] на основі психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих розладів у дітей з первинно

збереженими слуховими та інтелектуальними функціями і виділено три рівні розвитку мовлення. Сучасною логопедією виділяється й четвертий рівень, запропонований Т.Б. Філічевою [84]. Відтак, базуючись на ступені розвитку порушень, прийнято виділяти чотири рівні ЗНМ (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Рівні загального недорозвинення мовлення

Рівень	Прояв	Приклад
I	Повна відсутність мовлення або недорозвинення словесних засобів. Дитина висловлює думки за допомогою міміки, жестів, наборів звуків та невиразних одиничних слів	Позначення тварин у вигляді імітації характерних для них звуків: «гав-гав» при вказівці на собаку
II	Вживаються фрази та повсякденні слова, проте вони зрідка пов'язані між собою граматично або за змістом. Зазначається порушення складової структури. Словниковий запас мізерний, проте крім іменників включає дієслова, прикметники, прислівники та займенники	Дитина спотворює вимову слів: «Кепсук» замість «кетчуп»
III	Фразове мовлення вже більш розвинене, проте переважають іменники з дієсловами. Збідненість слів, здатних дати характеристику предмета. Недорозвинення граматичних форм мовлення та утрудненість спілкування	Незграбні словесні конструкції, неузгодженість закінчень: «Пити з чашка»
IV	Спостерігаються незначні лексичні та фонетичні помилки, неточності у підборі слів та відмінків	Підбір близьких за значенням, але невідповідних слів: «Я почистив свою кімнату», замість «Я прибрав свою кімнату»

Розглянемо особливості психолого-педагогічної характеристики дітей з мовленнєвими порушеннями більш детально.

Психолого-педагогічна характеристика дітей із першим рівнем мовленнєвого розвитку виявляється у таких особливостях. Перший рівень мовленнєвого розвитку, передусім, характеризується відсутністю загальноповсякденної мови, діти не користуються у процесі самостійного спілкування фразою, у них, безумовно, не сформоване зв'язне мовлення. У процесі онтогенетичного розвитку діти не наслідують мовлення оточуючих, виявляють інертність, що є яскравою особливістю дизонтогенезу їх мовлення.

Вони користуються елементарними вербальними засобами комунікації, окремими звуками та їх поєднаннями, лепетними словами, які позначають лише конкретні дії та предмети[3, с. 9].

Характерною особливістю експресивного мовлення на цьому рівні розвитку є багатоцільове застосування обмежених мовленнєвих засобів, у зв'язку з чим діти активно використовують інтонацію, жести, міміку, пантоміміку, тобто паралінгвістичні засоби спілкування. У процесі імпресивного мовлення діти також орієнтуються на паралінгвістичні засоби, ситуацію, у якій відбувається спілкування, що є компенсацією розвитку сприйняття зверненого мовлення. Деякі діти можуть повторювати одно-двоскладові слова, при цьому відзначається дифузність звуків, їх нестійкість, слова із складною складовою структурою скорочуються. У цих дітей можуть з'являтися як окремі слова, так і перші словосполучення, що характеризуються відсутністю навичок словозміни (слова вимовляються у початковій формі) [56].

Таким чином, діти з першим рівнем мовленнєвого розвитку виявляють несформованість умінь використання морфологічних елементів передачі граматичних відношень. У їх мовленні переважають слова-корені, без закінчення. «Фраза»відображена лепетними елементами, аби відтворити ситуацію діти інтенсивно використовують пояснювальні жести: «фраза» поза конкретною ситуацією незрозуміла. У пасивному словнику налічується більше слів, ніж в активному, при цьому характерною є відсутність розуміння значень граматичних змін слова: поза конкретною ситуацією діти не розрізняють форми однини і множини іменників, минулого часу дієслова, форми чоловічого і жіночого роду, не доступним для них є і розуміння значень прийменників. У процесі сприйняття зверненого до цих дітей мовлення, як правило, вони орієнтуються на лексичне значення слів, відзначаються низькі можливості фонемного розпізнавання, мають місце обмежені можливості сприйняття та відтворення складової структури слова [3, с. 10].

Психолого-педагогічна характеристика дітей з другим рівнем мовленнєвого розвитку проявляється у таких особливостях. Дослідники [15; 66;

70] відзначають, що на цьому рівні мають місце так звані початки загальноновживаного мовлення, які змістовно виглядають як дво-, три-, і нерідко і чотирисловна фраза. У спонтанному мовленні дитина, як правило, порушує способи узгодження та управління, поєднуючи слова у сполучення.

Іноді діти в самотійному мовленні можуть використовувати лише прості прийменники, при цьому їх можна охарактеризувати як лепетні варіанти. Оскільки практичне засвоєння дітьми морфологічної системи мови, а саме, навичок словотвору, різко обмежене, діти з другим рівнем мовленнєвого розвитку можуть неправильно вживати в активному мовленні і сприймати співзвучні префікси і прийменники, іменники із значенням дійової особи, відносні та присвійні прикметники [15, с. 12].

Значні труднощі відчувають ці діти у процесі засвоєння синонімії, антонімії, узагальнюючих та абстрактних понять. Як і раніше, діти вживають слова багатозначно, допускають семантичні заміни. При цьому спостерігається використання слів у вузькому значенні, тобто одним і тим же словом діти називають подібні за величиною, формою, функцією, призначенням слова. Діти використовують обмежену кількість слів, не знають слів, які позначають дитинчат тварин, посуд, частини тіла, транспорт, частини предмета тощо. Обмеженість словникового запасу проявляється не тільки в активному мовленні, а й у розумінні слів, які позначають ознаки предметів, їх колір, форму, матеріал, з якого вони виготовлені [66, с. 353].

Таким чином, діти з другим рівнем мовленнєвого розвитку використовують лише прості короткі речення, лексичний запас, як в активному, так і в пасивному мовленні, не відповідає віковій нормі; замінюють слова близькими за змістом. У самотійному мовленні спостерігаються значні граматичні помилки, діти вживають іменники в називному відмінку, змішують відмінкові форми, спостерігається вживання дієслів в інфінітиві або формі 3-ї особи однини і множини теперішнього часу; відсутніми є узгодження прикметників з іменниками, числівників з іменниками, застосовуються лише прості прийменники, зрідка вживаються сполучники і частки. Звуковимовна

сторона мовлення рясніє численними спотвореннями звуків, замінами та змішуваннями. Має місце дисоціація між здатністю вимовляти нормовано звуки ізольовано та їх вживанням у спонтанному мовленні. У простих словах діти переставляють склади, замінюють їх, складні слова редукуються, спостерігається несформованість фонематичного сприйняття, відсутність готовності до оволодіння звуковим аналізом і синтезом, недостатнє розуміння зверненого мовлення [70, с. 20].

Психолого-педагогічна характеристика дітей з третім рівнем мовленнєвого розвитку виявляється у таких особливостях. Діти з цим рівнем мовленнєвого розвитку користуються розгорнутим фразовим мовленням, однак мають місце елементи вираженого недорозвинення фонетики, лексики та граматики. В основному діти використовують прості поширені речення, але в їх мовленні можуть спостерігатися й деякі види складнопідрядних речень. Недорозвинення мовлення виявляється у тому, що діти пропускають або переставляють головні та другорядні члени речення, тобто порушують структуру речень.

У мовленні дітей із третім рівнем з'являються трискладові-п'ятискладові слова, тобто ускладнюється складова структура. Водночас у спонтанному мовленні типовими труднощами є неправильне відтворення слів різної складової наповнюваності, діти переставляють склади, додають зайві чи опускають. Звукова сторона мовлення також страждає, діти неправильно артикують багато звуків, не диференціюють їх у процесі сприйняття. Фонематичне сприйняття порушене, що проявляється у порушеннях аналізу та синтезу: діти відчують значні труднощі під час виконання настанов із виділення першого та останнього звуку, не можуть підібрати картинку на заданий звук, придумати слово на заданий звук тощо [44, с. 57].

У процесі проведення спеціального обстеження виявляються труднощі у використанні деяких простих і майже всіх складних прийменників, порушення в узгодженні іменників з прикметниками, чисельниками, що свідчить про незавершеність формування граматичного ладу мовлення. У дітей

спостерігаються несформованість навичок словотвору та словозміни, особливо при спробі утворити слова, не пов'язані з щоденною мовленнєвою практикою; їх висловлювання характеризуються стійкими та значними специфічними мовленнєвими помилками. Діти насилу опановують навички словотвору на незнайомому мовленнєвому матеріалі. Для дітей з третім рівнем мовленнєвого розвитку характерним є неточне розуміння узагальнюючих понять, слів із переносним та абстрактним значенням, словниковий запас не відповідає нормі, спостерігаються численні лексичні заміни в активному мовленні [52, с. 43].

Таким чином, мовлення дітей з третім рівнем розвитку відрізняється використанням у процесі спілкування розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення. Спостерігається недиференційована вимова звуків, неточне вживання слів, у спонтанному мовленні переважають іменники та дієслова. Словниковий запас можна назвати достатнім лише при використанні у повсякденній побутовій ситуації, характерні труднощі у вимові слів складної складової структури. Зв'язне мовлення не сформоване, характеризується збідненою змістовною стороною, порушенням логіко-часових зв'язків у процесі розповідання [50, с. 371].

Психолого-педагогічна характеристика дітей з четвертим рівнем мовленнєвого розвитку виявляється у таких особливостях. До четвертого рівня розвитку мовлення відносять дітей із ЗНМ, які мають залишкові явища недорозвинення лексико-граматичних та фонетико-фонематичних компонентів. Діагностичним критерієм виділення цього рівня розвитку мовлення є на тлі в цілому благополучного мовлення труднощів у вимові слів складної складової структури, їх звуконаповнюваності, тобто процес формування звукоскладової структури залишається незавершеним.

Типовим для зазначеної категорії дітей є нечітка артикуляція звуків, невиразна дикція, недостатньо інтоноване, розмите «змазане» мовлення. Фонематичне сприйняття не сформоване, крім того мають місце порушення смислової сторони мовлення, діти неточно розуміють слова, не пов'язані з

побутовим мовленням, допускають лексичні та граматичні помилки. Невірно виконують завдання на підбір синонімів та антонімів, особливо до слів з абстрактним значенням, допускають словотвірні помилки, неточно розуміють та відтворюють слова і речення з переносним значенням.

Р. І. Лалаєва [43], С. Ю. Конопляста [40], В. П. Литовченко [47] зазначають, що у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення є відхилення у формуванні не тільки мовлення, а й інших вищих психічних функцій, зокрема, порушення уваги, пам'яті. За даними вказаних дослідників, при загальному недорозвиненні мовлення страждає сприйняття, вербальна пам'ять, довільна увага та інші вищі психічні функції [47, с. 287].

Також із праць науковців [48; 54; 68] відомо, що негативний вплив на всі сфери дитини надає неповноцінна мовленнєва діяльність. Внаслідок недорозвинення всіх видів мовлення при цій патології у дітей ускладнюється розвиток когнітивної сфери, порушується логічна та смислова пам'ять, знижується продуктивність запам'ятовування, розумових операцій. Виходячи з вищесказаного слід зазначити, що вивчення психологічних особливостей дітей із загальним недорозвиненням мовлення стає пріоритетним напрямом досліджень у галузі спеціальної психології, зокрема, логопсихології. Психолого-педагогічний підхід у вивченні загального недорозвинення мовлення дозволяє проаналізувати структуру мовного дефекту та виявити не тільки мовленнєві порушення у дитини, а й відхилення у пізнавальній сфері, емоційно-вольовій сфері та особистості в цілому.

В. Ліщук наводить дані про те, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення страждає слухове сприйняття, у багатьох дітей обсяг сприйняття звужений. Дифузність фонематичних уявлень, нечіткість звукового сприйняття та відтворення обумовлені специфічним станом кори головного мозку. При обстеженні зорового гнозису виявляється порушення оптико-просторових уявлень, які проявляються у процесі образотворчої діяльності, конструювання, початкового оволодіння грамотою. Особливо страждають вищі рівні зорового

сприйняття, що розкривається при виконанні завдань із класифікації предметів за формою, величиною, кольором [48, с. 10].

На думку А. С. Машталер, характерним для зазначеної категорії дітей є недостатність довільної уваги, підвищене відволікання. На відміну від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком увага у дітей із загальним недорозвиненням мовлення менш стійка, спостерігаються недоліки переключення уваги. На заняттях ці діти не можуть зосередитись, постійно відволікаються. Дослідник вказує на те, що відзначається виснаження процесів уваги, спостерігається низький рівень її розподілу та концентрації, обсяг уваги не відповідає віку, виявляється несформованість слухової уваги [54, с. 244].

Для дітей з важкою мовленнєвою патологією характерним є те, що страждає насамперед запам'ятовування мовленнєвої інформації, обсяг слухової та мовленнєвої пам'яті знижений. Порушена і зорова пам'ять, але, в першу чергу, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення відзначається зниження можливості та продуктивності запам'ятовування вербального матеріалу. Так, при відтворенні зв'язної розповіді дітям складно впоратися із завданням, вони не можуть самостійно без навідних питань відтворити зміст тексту. Через недостатньо стійку увагу діти часто відволікаються від матеріалу, що неминуче знижує ефективність запам'ятовування [68, с. 93].

М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста вказують на те, що при загальному недорозвиненні мовлення спостерігається уповільнення розумових процесів, страждають всі розумові операції, спостерігається недостатність усієї аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Вчені відзначають, що у цієї категорії дітей можливі порушення емоційно-вольової сфери, що проявляється у надмірній чутливості до всіх зовнішніх подразників, у підвищеній збудливості. Порушення проявляються по-різному: в одних дітей відзначається млявість, пасивність, безініціативність, а для інших характерні занепокоєння, метушливість, рухова розгальмованість [50, с. 214].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дітям із загальним недорозвиненням мовлення характерні такі специфічні особливості:

пізня поява перших фраз, слів; несформованість лексичної та граматичної будови мовлення, недорозвинення фонетико-фонематичної сторони мовлення, труднощі в оволодінні зв'язним мовленням. Загальне недорозвинення мовлення негативно впливає на стан немовленнєвих функцій, пізнавальної сфери та діяльності, емоцій і волі дітей, формування усіх сторін особистості загалом. Взаємозв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення зумовлює специфічні особливості всіх вищих психічних функцій. Комплексне медико-психолого-педагогічне дослідження дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення дозволяє визначити основні напрями роботи з його подолання, одним з яких є розвиток дрібної моторики, що сприятиме забезпеченню готовності дітей з вказаною мовленнєвою патологією до шкільного навчання та їх подальшої соціалізації.

1.3. Особливості розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями

Дрібна моторика є основою індивідуального розвитку, і її відсутність зробила б немислимим досягнення ряду етапів ранньої соціалізації дитини. Тонка координація дрібних груп м'язів, перш за все в руці, необхідна для різноманітних видів діяльності. Серед них одягання та роздягання; зав'язування взуття; використання столового посуду; тримання і користування олівцями, пензликами та лінійками; вирізання за допомогою ножиць; гортання сторінок книги а також складання конструктора Lego чи пазлів [85, с. 59].

Аналіз досліджень М. М. Кольцової [39], Т. Б. Філічевої [84], Ю. М. Рібцун [69] та ін., підтверджує необхідність тренування тонких рухів пальців рук для стимулювання розвитку мовлення. Ефективність дрібної моторики істотно впливає на якість результату завдання, а також на швидкість його виконання. Продуктивна дрібна моторика потребує низки окремих навичок для спільної роботи, щоб належним чином маніпулювати об'єктом або виконувати завдання. Візуальне сприйняття (здатність сприймати інформацію, що досягає

наших очей, «бачення» та інтерпретація) не є суто дрібною моторикою, але безпосередньо підтримує продуктивність дрібної моторики [81, с. 114].

Дрібна моторика необхідна для виконання як повсякденних навичок, як описано вище, так і для академічних навичок. Без здатності виконувати ці повсякденні завдання може постраждати самооцінка дитини, її успішність у навчанні буде погіршується, а можливості для гри суттєво обмежуватимуться. Вони також не можуть розвинути відповідну самостійність у «життєвих» навичках (таких як одягання та харчування), що, у свою чергу, має соціальні наслідки не лише в сім'ї, але й у стосунках дітей з однолітками [54, с. 244].

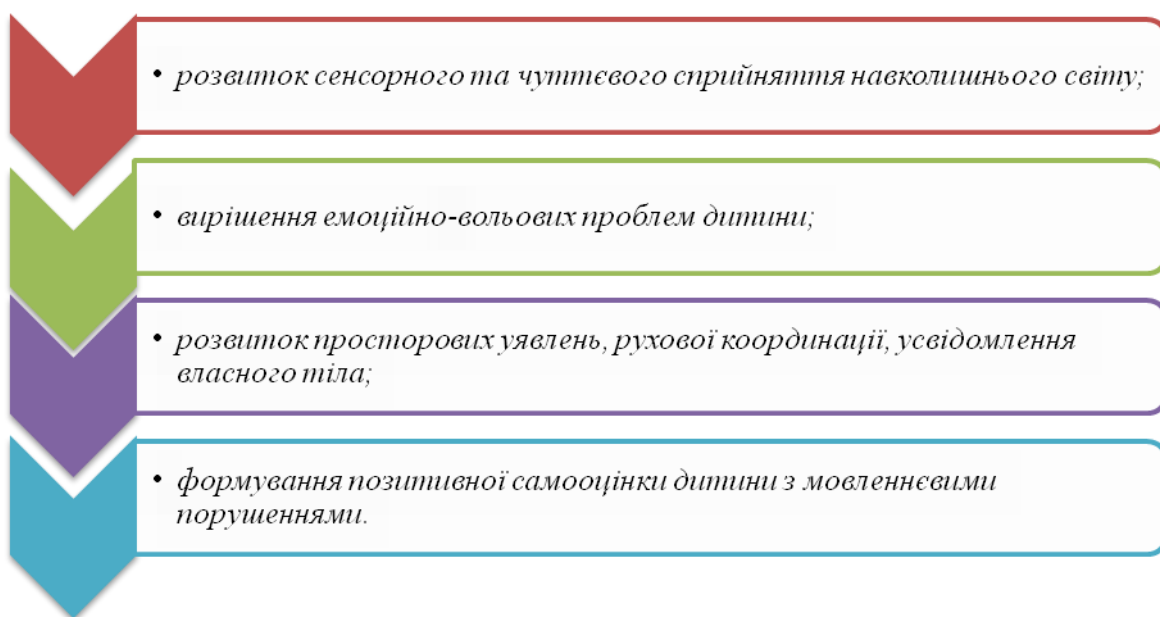
Вченими М. Б. Городиською і Л. П. Лепехою [46] описано безліч ігор і вправ, які розвивають дрібну мускулатуру. Їх можна умовно розділити на кілька груп: ігри на розвиток тактильного сприйняття, ігри з водою та піском, фольклорні пальчикові ігри, вправи з предметами, ігри на викладання, ігри на нанизування, ігри з конструкторами тощо [46, с. 43].

В. В. Цвинтарний [87] вважає, що всі ігри та вправи, які проводяться з дітьми в цікавій, невимушеній ігровій формі, залучаючи до цього процесу батьків, допомагають розвивати дрібну моторику рук малюків, їх мовлення, увагу, мислення, а також приносять їм радість та задоволення. Вчений рекомендує стимулювати мовленнєвий розвиток дітей, шляхом тренування рухів пальців рук, використовуючи при цьому ігри та вправи з використанням нетрадиційного матеріалу: пінцети, поролонові губки, щітки, ватні палички, масажні м'ячі, зіжмаканий папір, соломинки, повітряні кульки, пластикові пляшки тощо [87, с. 21].

Окрім ігор та вправ розвитку ручної вмілості сприяють також різні види продуктивної діяльності: малювання, ліплення, аплікація, конструювання, плетіння, в'язання тощо.

Різні способи конструювання добре поєднуються в комплексній корекції мовлення за рахунок того, що дитина краще запам'ятовує і засвоює мовний матеріал. Загальна характеристика нетрадиційних методів корекційної розвиваючої роботи може бути представлена узагальненою технологією

розвитку, навчання та виховання дітей із мовленнєвими проблемами. Корекційні заняття з використанням різних методів, спрямованих на подолання порушень мовлення, орієнтовані на [74, с. 32]:



Будівельно-конструктивна діяльність з використанням різних предметів дає можливість для розвитку дрібної моторики та творчих здібностей дошкільників. Розвиток моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями дозволяє сформувати координацію рухів пальців рук, розвинути мовленнєву та розумову діяльність та підготувати дитину до школи. Готовність дитини до шкільного навчання значною мірою визначається її сенсорним розвитком. Більшість труднощів, які виникають перед дітьми під час початкового навчання, особливо у першому класі, пов'язані з недостатньою точністю і гнучкістю сприйняття. В результаті виникають спотворення у написанні літер, побудові малюнка, неточності у виготовленні виробів [56].

Включення в роботу з дітьми різноманітних методів творчого конструювання дозволяє розвивати сенсорну сферу не тільки через дослідження властивостей предметів і виконання відповідних дій, але й завдяки роботі з різними будівельно-конструктивними матеріалами. Крім того, здійснюється стимуляція пізнавальних інтересів дитини (використання предметів, які оточують дитину щодня в новому ракурсі, можна будувати за допомогою природних матеріалів використовуючи камінчики, пісок, глину

тощо). Заняття сприяють розвитку зорово-моторної координації, фантазії, логіки, мислення, що є дуже важливим у підготовці дошкільника до навчання. Конструювання є способом самовираження, спілкування із собою, відмінний засіб для підняття настрою, відкриття у собі нових можливостей [10, с. 126].

Необхідність розвитку активних рухів пальцями рук набула наукового обґрунтування. Вчені, які займаються вивченням діяльності дитячого мозку та психіки дітей (О. Белова, М. Кольцова, В. Литовченко та ін.) відзначають чимале стимулююче значення функції руки. Вони встановили, що дрібна моторика дітей у дошкільному віці має основу накопичених раніше навичок та містить власні особливості розвитку [47, с. 291]:

- легкість руки, розвиненість дрібної мускулатури пальців, сенсорно-руховий зв'язок та координацію, які дозволяють виконувати довільні рухи більш точні за швидкістю, силою, розмахом та спрямованістю;
- розвиненість просторової рухової координації та орієнтації на обмеженій площині: клітині, рядку, лінійці;
- сформованість зорово-рухових образів та уявлень;
- розвиненість аналітичного сприйняття та здатності до відтворення письмових знаків або предметних зображень.

Однак ці показники помітно відрізняються від особливостей розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями.

У дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями відзначається слабкий розвиток дрібної моторики пальців рук, що характеризується руховою незручністю, невеликим обсягом рухів. Величезне значення у розвитку дрібної моторики має будівельно-конструктивна діяльність, яку вважають найбільш цікавою серед різних видів діяльності. У процесі роботи з різноманітними предметами набувають розвитку такі сторони особистості, які не можуть сформуватися за використання інших видів діяльності.

Науковці Т. В. Пекер, О. П. Терещенко, І. Ю. Резніченко [62] та інші стверджують, що процес розвитку дрібної моторики є складною психічною

діяльністю, яка поєднує пізнавальні та емоційні моменти. Фахівці єдині в думці про те, що будівельно-конструктивна діяльність забезпечує сенсорний розвиток, здатність розрізняти колір, форму, підводить дитину до глибшого сприйняття реальності, розвитку просторового орієнтування, їх поєднань та забезпечує розуміння різних видів будівельно-конструктивних умінь [62, с. 37].

Будівельно-конструктивна діяльність вимагає від дитини проявів якостей та вмінь. Для того, щоб створити споруду, вежу, композицію, предмети для будівельної творчості необхідно розглянути: визначити форму предмета, його будову, характерні деталі, колір, положення в просторі, але й сконцентрувати свою увагу на руці.

Педагоги Е. І. Пономаренко, Л. Н. Афоніна, О. Н. Возняк [66] відзначають, що оволодіння різними способами конструювання дозволяє дітям:

- вирішувати образотворчі конструктивні завдання;
- розвиває просторове мислення;
- навчає дітей вільно висловлювати свій задум;
- спонукає дітей до творчих пошуків та рішень;
- навчає дітей працювати з різноманітним матеріалом;
- розвиває почуття композиції, ритму, сприйняття кольору;
- розвиває навички дрібних рухів пальців, кисті рук;
- сприяє формуванню позитивних характеристик характеру;
- розвиває впевненість у собі [66, с. 354].

І хоча дрібна моторика розвивається природним шляхом від народження, проте вона не розвиватиметься без практики, особливо у дітей з порушеннями розвитку мовлення. В такому випадку нагоді стають заняття у вигляді гри. Ігрові завдання, які включають зашнуровування, складання конструктора та стискання предметів з різноманітних матеріалів, допомагають підтримувати цю сферу розвитку, а діти при цьому весело проводять час.

Ігри та ігрові вправи, які допомагають вирішити проблему порушень розвитку мовлення, можна розділити на наступні групи: пальчикові ігри; самомасаж кистей та пальців; заняття з ліплення, малювання, аплікації; вправи,

які розвивають графічні навички, штрихування, розфарбовування, ігри із предметами тощо. Досить важливим є те, що робота з розвитку дрібної моторики повинна базуватися на комплексному підході разом з розвитком мовлення, знайомством дітей із навколишнім і предметним світом, з прищепленням естетичних і моральних норм [79, с. 44].

При підборі ігор та ігрових вправ для дітей з мовленнєвими порушеннями варто дотримуватися наступних принципів:



У роботі доцільно користуватися такими методами як *словесні, наочні, практичні*.

Формами роботи з дітьми, у яких діагностовано мовленнєві порушення є: *спеціально-організована, спільна та самостійна діяльність*.

Ефективними засобами у розвитку дрібної моторики є ігри з пальчиками. Прості рухи рук допомагають усунути напруженість не тільки з самих рук, але й з губ, знімають розумову втому. Пальчикова гра є культурною спадщиною, у якій народна мудрість відобразилася у народних забавлянках, загадках, скоромовках, віршиках, які легко перенести на пальці. Наприклад «Сорока-ворона», «Бігла мишка в долинку» та ін. «Пальчикові ігри» начебто відображають реальність навколишнього світу – предмети, тварин, людей, їх

діяльність, явища природи. Під час гри дитина вчиться рахувати, усвідомлює поняття вище та нижче, правий бік і лівий. Під час «пальчикових ігор» діти, повторюючи рухи дорослих, активізують моторику рук, тим самим виробляючи спритність, вміння керувати своїми рухами, концентрувати увагу одному виді діяльності [90].

Спершу діти відчують труднощі у виконанні багатьох вправ. Під час повторних проведенень гри діти починали вимовляти текст частково. Поступово текст розучується напам'ять, діти вимовляють його, співвідносячи слова з рухом. Розучені вправи поступово замінюються на нові.

Зміст пальчикових ігор доцільно пов'язувати з лексичною темою, яка вивчається на занятті. Наприклад, пальчикова гра: *«Ми капусту кришимо»* розучується під час вивчення лексичної теми *«Овочі»*. З пальчиковою гімнастикою *«Човник»* діти ознайомлюються під час вивчення лексичної теми *«Транспорт»*.

Оздоровчий вплив на організм дитини надають і пальчикові вправи у поєднанні із самомасажем кистей та пальців рук. Кульки Су-Джок, які на початку занять можуть дітям здаватися колючими, проте під час систематичної роботи вони із задоволенням масажуватимуть долоні та пальчики по кілька разів на день. Використання Су-Джок терапії у роботі супроводжується художнім словом, коли кожен рух руки проявляється у вигляді казки чи вірша. Відпрацьовуючи рухи та розповідаючи казку, дитина розвиває дрібну моторику рук і точність вимови слів цієї казки, заучує вірші та розповідає їх сама [71].

До комплексу «Пальчикові ігри» включаються такі види ігрових вправ:

Пальчикова гімнастика. При виконанні гімнастики потрібно намагатися задіяти всі пальці рук. На початку, слід вимовляти вірш чітко, потім одночасно з рухом рук, опісля разом із дітьми. У процесі роботи змінюється темп, ритм, інтонація, гучність. Це допомагає розвивати мовлення дітей, координувати рух, розвивати почуття ритму.

Пальчикові кроки. Ці вправи спрямовані на розвиток координації рухів кистей та пальців рук. Вони цікаві не лише за своїм змістом, а й можливістю

експериментувати, фантазувати, вигадувати нові варіанти. Перед початком роботи з пальчиковими кроками дорослому варто спробувати вправу самостійно, щоб правильно підказати дитині під час занять. Зокрема, варіанти роботи для лівої та правої руки.

Самомасаж. Масаж із використанням кульок Су – Джок. Самомасаж є одним з ефективних напрямків розвитку дрібної моторики. Під дією нескладних масажних вправ досягається нормалізація м'язового тону, відбувається стимуляція тактильних відчуттів, а також під впливом імпульсів, що йдуть в кору головного мозку від рухових зон, благотворніше розвивається мовленнєва функція. При навчанні дітей самомасажу використовуються масажні рухи по долонях і кистях рук (від кінчиків пальців до зап'ястя). Після кожної вправи слід робити розслаблюючі погладження та струшування рук. Ця робота проводиться перед виконанням різних завдань впродовж 1 хвилини для того, щоб зняти напруження та підготувати пальчики до роботи [48, с. 9].

Пальчикові ігри можна використовувати щодня, включаючи в режимні моменти і як частину заняття.

Сприятливий вплив на розвиток рухів кисті та пальців руки мають ігри з предметами (дидактичні посібники), будівельно-конструктивні ігри. У роботі варто використовувати як готові матеріали (іграшки – вкладиші, шнурування, мозаїку, конструювання тощо), так і підручний матеріал. Використовуючи підручний та спеціальний конструктивний матеріал, можна вигадувати різноманітні дидактичні ігри. Вони вчать складати прості поєднання за завданням та за схемою, розвивають дрібну моторику рук, удосконалюється окомір, узгодженість рухів, вчать концентрувати увагу на одному виді діяльності, стимулюють розвиток процесів мислення, розвивають посидючість.

Таких ігор безліч і з ними дітям, які мають мовленнєві порушення цікавіше грати та розвиватися. Розглянемо їх більш детально [79, с. 47]:

1. *Сортування*, перебирання круп (горох, квасоля, гречка), викладання з круп різних зображень (сухий басейн);

2. *»Чарівні палички«*. Діти виконують із них різні фігурки. Гра супроводжується віршами, загадками, завдяки чому дитини розвивається слухове сприйняття. Ці вправи використовувала на індивідуальних заняттях з математики, конструювання, споруджування, а також у вільний час. При виконанні вправ дитина розвиває дрібну моторику, лічить палички, сама вигадує фігури, тим самим розвиваючи уяву.

3. *Шнурування*. Різноманітні ігри-шнурівки відмінно розвивають дрібну моторику, до того ж, завдяки їм, діти опановують повсякденну практичну навичку шнурування черевиків. Іншим видом роботи з шнурками є плетіння. Це досить захоплюючий процес, який сприяє розвитку у дітей уваги, пам'яті, спостережливості, кмітливості, розвитку окоміру та координації рухів пальців. Діти можуть вільно підходити і займатися, наприклад плетінням «килимка».

4. *Мозаїка. Геометрична – мозаїка*. Ігри-мозаїки є ще одним ефективним способом розвитку дрібної моторики, кмітливості та творчих здібностей дитини. Така гра підходить для дітей будь-якого віку. Головне – звернути увагу на розмір фішок. Для дітей молодшого віку підходить мозаїка з великими фішками, для старших дітей використовуються дрібні фішки.

4. *Ігри з блискавками та застібками*. Ще один із способів розвитку дрібної моторики, який подобається дітям – це застібати та розстібати різні застібки, гудзики, кнопки, блискавки. Цей спосіб впливає на тренування пальців, удосконалює спритність рук:

- намотування ниток на паличку, клубок (ігри-моталочки);
- ігри з гумками, з прищіпками для білизни;
- викладання кольорових паличок Кюїзенера, різноманітні конструктори;
- ловіння рибок ситом, ложкою, вудкою;
- ігри з гудзиками, пробками від пляшок («Збери намисто», «Виклади малюнок за зразком»).

5. *Пазли* чудово допомагають дітям збирати форми та розвивати дрібну моторику. Деякі діти намагаються застосувати силу замість того, щоб

повертати шматок пазла, аби він підійшов, тому починати потрібно з легких головоломок, де вони можуть досягти більшого успіху.

6. *Ігри з предметами* та вправи для розвитку дрібної моторики рук використовуються як частина заняття впродовж дня в індивідуальній роботі та у вільній діяльності дітей. Під час ігор діти з мовленнєвими порушеннями опановують практичні навички – вчаться зав'язувати стрічки, шнурувати, застібати гудзики, заплітати кіски тощо, що знадобиться їм у подальшому житті [84, с. 125].

У розвитку дітей дошкільного віку важливого значення набуває *будівельно-конструктивна діяльність*. Вона не тільки формує уявлення дітей про навколишній світ, розвиває творчі здібності, естетичне сприйняття, закріплює знання дітей про сенсорні зразки, розвиває увагу, мислення, а й розвиває моторику кистей рук. Сприяючи таким чином корекції порушень та розвитку мовлення.

Спорудження веж вимагає твердості руки і точності в розміщенні наступного блоку. Починати потрібно з більших предметів, а коли рухи стануть більш точними, пробувати складати конструкції з дрібніших предметів. Діти можуть будувати різноманітні сцени та конструкції за допомогою будівельних іграшок, а складання фрагментів конструкцій чудово розвиває їх дрібну моторику[71].

Чудовим способом розвитку дрібної моторики є заняття з Lego. Одне з них: зібрати в кошик різноманітні цеглинки та деталі конструктора і попросити дітей відпрацювати свої артикуляційні слова чи речення, а потім в нагороду отримати кілька цеглинок, щоб побудувати все, що вони хочуть. Це також впливає на їх творчість, і ми можемо опосередковано працювати над мовленням одночасно.

Зміст роботи з корекції мовлення засобами розвитку дрібної моторики відображає інтеграцію всіх освітніх сфер розвитку дитини [91]:

1. *«Фізичний розвиток»* – ранкова гімнастика, фізхвилинки, фізичні вправи, елементи самомасажу;

2. *«Художньо-естетичний розвиток»* – дитячі вироби, малюнки, пальчикові ігри, логоритмічні вправи, різноманітні ігри з предметами;

3. *«Соціально-комунікативний розвиток»* – розвиток спілкування та взаємодії дитини з дорослими та однолітками; становлення самостійності, цілеспрямованості та саморегуляції власних дій; розвиток емоційної чутливості, співпереживання; формування готовності до спільної діяльності з однолітками, формування засад безпечної поведінки у побуті, соціумі, природі.

4. *«Пізнавальний розвиток»* – використання лічильного матеріалу, ознайомлення з навколишнім світом, експериментальна діяльність тощо;

5. *«Мовленнєвий розвиток»* – спілкування дітей під час ігрової діяльності, вірші, загадки, скоромовки, мирилки, дражнилки, лічилки тощо.

З огляду на величезне значення розвитку дрібної моторики для покращення мовлення дітей завданням педагогів є донесення до батьків важливості вказаної проблеми. Робота з розвитку дрібної моторики та координації рухів рук дитини має проводитися у тісному контакті з батьками та фахівцями закладу дошкільної освіти. Це сприятиме швидшому досягненню бажаних результатів. Роботу з батьками доцільно проводити за такими напрямками: бесіди; письмові консультації, майстер-класи; ознайомлення з картотекою пальчикових ігор та ігор з предметами; організація виставок будівельних поробок та малюнків дітей, участь у конкурсах на яких всі діти отримують подарунки тощо [83, с. 419].

Отже, в корекційній роботі з розвитку мовлення достатньо поширеними і найбільш дієвими є вправи та ігри, які спрямовані саме на розвиток дрібної моторики рук, зокрема, пальчикові ігри, ігри з предметами, дидактичні, будівельно-конструктивні ігри тощо. Сучасні технології розвитку дрібної моторики дошкільників часто включають різноманітні ігри на розвиток тактильного сприйняття, ігри з природними матеріалами, народні пальчикові ігри, вправляння з предметами для будівництва, ігри для розкладання, ігри для нанизування, ігри з конструкторами тощо. Відтак, у закладах дошкільної освіти

впроваджуються ігри, метою яких є розвиток комунікативної та інтелектуальні компетенції дитини, що обов'язково включає розвиток дрібної моторики.

1.4. Будівельно–конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями

В умовах сучасних перетворень виховання та навчання дошкільників спрямовані на всебічний розвиток дитини, її здібностей (творчих, пізнавальних, комунікативних тощо). Гра є основним видом діяльності дитини, якій притаманні характерні для будь-якої діяльності риси: цілі, мотиви, засоби реалізації, планомірні дії та результат. Гра будь-якого виду відбувається як діяльність осмислена та цілеспрямована.

В основі ігор з будівельним матеріалом є конструктивні вміння та здібності, внаслідок чого вони більше ніж будь-які інші види дитячої гри наближаються до продуктивної діяльності, сприяють інтелектуальному розвитку дитини, дають можливість проявити позитивну активність [1, с. 82].

В історії педагогіки іграм з будівельним матеріалом надається перевага багатьох зарубіжних системах (Ф. Фребель, М. Монтесорі, Л. Шлегер). У вітчизняній дошкільній педагогіці та психології цей вид гри вивчали Л. Г. Воробей, Н. М. Кулькова, Р. І. Лалаєва, Т. В. Пекер, С. Л. Самійлик та ін.

Термін «конструювання» (від латинського слова «constructio» – побудова) означає конструкцію, приведення у певний взаємозв'язок різних предметів, частин, елементів. Дитяче конструювання означає процес спорудження конструкцій, будівель, в яких має бути взаємне розташування частин та елементів та є способи їх з'єднання [88, с. 157].

Конструювання – це спосіб розвитку у дитини просторового мислення, дрібної моторики, розвитку просторового орієнтування, математичних здібностей і всебічного розвитку особистості загалом [76, с. 45].

Діти, тримаючи в руках деталі конструктора, тим самим роблять собі своєрідний масаж, деталі конструктора дуже приємно тримати в руках, перевертати, прикладати одну до одної, намагатися з'єднувати, відкріплювати і

знову прикріплювати. Такий масаж рук дитини сприятливо впливає на розвиток тактильних відчуттів та дрібної моторики, що у свою чергу позитивно позначається на розвитку її мовлення і є надзвичайно корисним для здоров'я дитини загалом [79, с. 46].

Державним стандартом дошкільної освіти конструювання включено до обов'язкової частини основної освітньої програми і спрямоване вирішення важливих освітніх та виховних завдань [7]. У процесі конструювання діти набувають конструктивних умінь, навичок побудови та цілеспрямованого обстеження, спостереження. У дітей формуються такі психічні процеси, як сприйняття, відчуття, наочно-дієве та наочно-образне мислення, творча уява. Конструювання сприяє розвитку довільної уваги, умінню планувати та прогнозувати.

Аналізуючи зміст сучасних програм дошкільної освіти «Я у світі» [6], «Дитина» [67], «Впевнений старт» [63], «Соняшник» [33] щодо формування конструктивних умінь, можна дійти висновку, що ці комплексні програми мають єдину мету: розвиток у дошкільників конструктивних умінь, художньо – творчих здібностей, художнього смаку, уяви та асоціативного мислення, виховання у них працьовитості, терпіння, розвиток моторних, інтелектуальних та комунікативних здібностей.

Будівельно-конструктивна грає різновид творчої гри. У ній діти відображають свої знання та враження про навколишній предметний світ, самостійно зводять будівлі, споруди, хоч і в узагальненому, схематизованому вигляді. У процесі будівельно-конструктивної гри у дітей формуються та розвиваються орієнтування у просторі, вміння розрізняти та встановлювати величину і пропорції предмета, вони осягають найпростіші закони фізики. Будівельна гра привчає дітей до цілеспрямованої, планомірної діяльності, розвивається мислення, формується правильний словник, який відображає назви геометричних тіл, просторових відношень. Вирішуються завдання морального виховання – ознайомлення з різними професіями та працею людей, допомога один одному, спільне створення казкових будівель [83, с. 420].

Найчастіше будівельно-конструктивна гра переплітається з рольовою. Діти обирають собі ролі будівельників, майстрів, водії привозять до них будівельний матеріал на вантажівках, робітники обідають у їдальні, йдуть додому. Будівельно-конструктивна гра є продуктивною діяльністю, яка дозволяє формувати вміння порівнювати, зіставляти дану споруду з реальними речами, предметами, на основі яких ця споруда зводилася, а значить, сприяє розвитку у дітей спостережливості. Іноді, діти так захоплюються будівельними іграми, що переходять до сюжетно-рольових, а потім знову повертаються до будівельних. У такій ситуації для успішного педагогічного керівництва грою вихователь може отримати додаткову інформацію про уявлення, індивідуальні особливості, інтереси дітей [87, с. 19].

Конструктивна творчість, на думку О. Шперкач, є складним комплексом розумових і практичних дій, який складається з двох етапів (рис. 1.4):

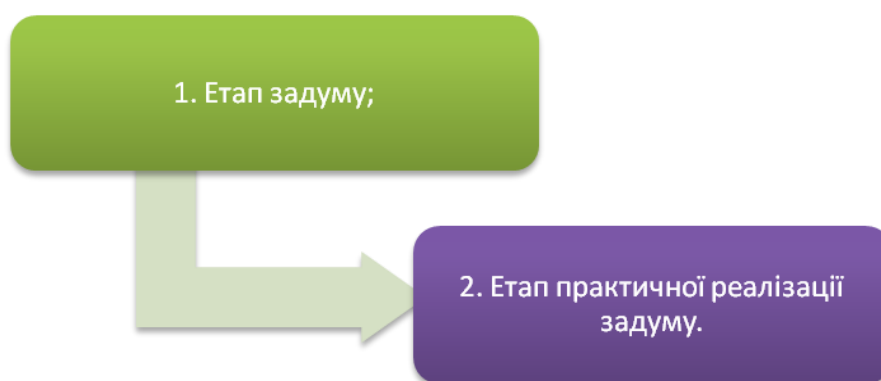


Рисунок 1.4. Етапи конструктивної творчості

На етапі задуму дитина формує уявлення про кінцевий результат своєї діяльності та способи його досягнення. Конструктивний задум народжується у процесі розумової діяльності. В основі задуму лежать порівняння, аналіз та синтез вже відомих конструкцій. Створення предмета задуму відбувається на етапі його практичної реалізації [91].

У дошкільній педагогіці конструювання сприймається як засіб всебічного розвитку дитини, зокрема таких його сторін як [71]:

а) розумовий розвиток. У продуктивній діяльності формуються та найбільш успішно розвиваються сенсорні здібності. Конструюючи, дитина вчиться розрізняти зовнішні якості предмета, зразка (форму, величину, будову та ін.). Крім зорового сприйняття якості предмета, дитина розбирає зразок на деталі, збирає їх у модель, здійснюючи у дії аналіз та синтез. У неї формуються здібності порівнювати, робити зоровий аналіз, мислити, розвиваються пізнавальні та практичні дії;

б) трудове виховання. Ігри із будівельним матеріалом близькі до трудової діяльності. Вони виховують у дітей якості, які готують їх до праці: уміння ставити мету, планувати свою роботу, підбирати необхідний матеріал, критично оцінювати результати своєї роботи та роботи інших дітей, творчо підходити до здійснення поставленої мети, а також розвивають працьовитість;

в) розвиток мовлення. Матеріалістична фізіологія надає велике значення руці як тонкому органу дотику, який доповнює комплекс відчуттів і робить уявлення про предмети повнішими та глибшими. Завдяки спільній діяльності руки, мозку та мовленнєвого апарату людина має можливість впливати на світ, пізнаючи закони його розвитку. Будівельні ігри сприяють розширенню словникового запасу, удосконаленню мовлення та його покращення у дітей з мовленнєвими порушеннями;

г) фізичне виховання. Будівельні ігри надають дітям великої емоційної насолоди, оскільки вони втілюються у своїх улюблених героїв: льотчика, який споруджує собі літак; капітана, що обговорює зі своїми моряками будівництво пароплава, на якому вони всі разом вирушать у далеке плавання. Постійна вправління у найрізноманітніших рухах, які супроводжується емоційним підйомом, сприяє тому, що рухи стають швидкими, спритними, легко підкоряються контролю очей. Поліпшується узгоджена робота окремих м'язів, особливо згиначів та розгиначів [71];

д) естетичне виховання. Для побудови споруд із будівельного матеріалу, необхідно знайомити дітей з їх справжнім зображенням. Завдяки екскурсіям, розгляду ілюстрацій із зображенням справжніх будівель у дітей розвивається

художній смак, формується вміння цінувати створене творчою працею людей, захоплюватися архітектурними багатствами свого міста, країни, берегти їх;

е) моральне виховання. Моральне виховання відбувається у тісній взаємодії з розумовим вихованням, завдяки чому вирішується завдання всебічного та гармонійного розвитку дитини. Конструювання сприяє формуванню таких якостей, як самостійність, ініціатива, організованість та відповідальність за виконання завдання. На заняттях з конструювання та в будівельній грі в дітей дошкільного віку виховується воля, стриманість, вміння вислуховувати пояснення вихователя і працювати відповідно до його вказівок, долати труднощі у досягненні мети;

ж) підготовка дітей до школи. Цілеспрямоване та систематичне навчання дітей конструюванню відіграє велику роль у підготовці дітей до школи, сприяє формуванню вміння вчитися, розкриває дітям те, що основний сенс діяльності не лише в отриманні результату, а й у набутті знань та умінь. Такий пізнавальний мотив викликає суттєві зміни у психічних процесах. Діти навчаються довільно керувати своїми пізнавальними процесами, спрямовувати їх у вирішення навчальних завдань, здійснювати розумові операції, систематично виконувати розумову роботу, необхідну для свідомого засвоєння знань [71].

Завданням педагога є надання дошкільникам можливості повною мірою виявити ініціативу, вигадку, викликати розумову активність.

Однією з особливостей ігор з будівельним матеріалом є те, що для засвоєння конструктивних умінь потрібне спеціальне навчання. Без послідовного формування конструктивних умінь ігри залишаються лише на рівні маніпуляцій. У дошкільній педагогіці розроблено методику формування у дітей конструктивних умінь – методика зростаючої проблеми. Головна ідея цієї методики у тому, щоб послідовно вести дитину від наслідування дорослого до самостійного вирішення конструктивних завдань. Основних умінь діти набувають на заняттях та у спільній діяльності з дорослими, а потім переносять їх у самостійні ігри з будівельним матеріалом, доповнюючи їх [62, с. 13].

Розрізняються такі види будівельного матеріалу (рис. 1.5):

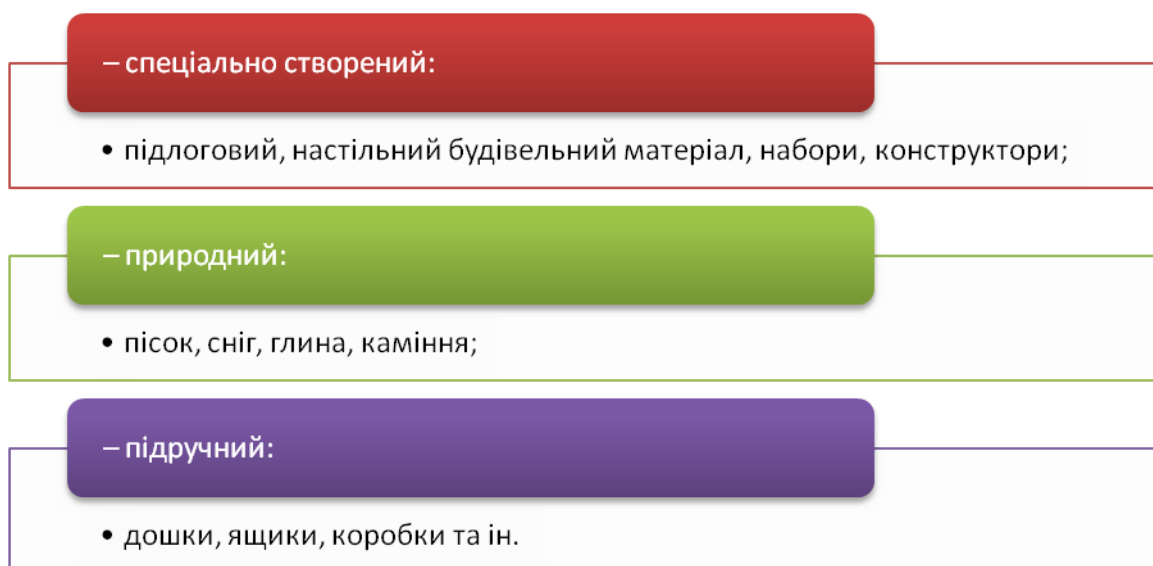


Рисунок 1.5. Види будівельного матеріалу

Особливе місце у житті дитини займають ігри з природним матеріалом: водою, снігом та піском. Ці ігри містять у собі великі можливості для моторного розвитку дитини, але без спеціального керівництва вони можуть бути одноманітними та малозмістовними [25, с. 24].

Значення ігор з природними матеріалами для розвитку дрібної моторики дитини, Е. І. Пономаренко, Л. Н. Афоніна, О. Н. Водняк [66], розглядають у плані побудови сюжетно-будівельних ігор та найбільш докладно висвітлюють ігри дітей середнього та старшого дошкільного віку. Автори зазначають, що для правильного керівництва іграми із природними матеріалами необхідно знати їх особливості. Кожен із цих матеріалів у певних умовах може перетворюватися з одного стану в інший, наприклад, вода може бути рідкою, твердою (лід) і пароподібною, вона може переливатися, дзюрчати, вирувати, може бути світлою, прозорою; пісок може бути сухим, розсипчастим, сирим, важким. Інтерес дітей до ігор з водою та іншими природними матеріалами можна пояснити саме прагненням пізнання їх властивостей. Можливість будувати з піску, бажання викупати свою улюблену іграшку у воді створюють сприятливі умови для сенсорного виховання, вдосконалення таких життєво

важливих психічних процесів, як відчуття, сприйняття, що є першими сходинками у пізнанні навколишнього світу [66, с. 353].

Пізнання якостей природних матеріалів, їх чуттєве розрізнення, реалізація творчих задумів відбувається у дітей у процесі проведення ігор. Навіть найпростіші ігрові дії з природними матеріалами можуть набувати осмисленого характеру, мати виховну цінність, якщо їм приділяється достатня увага з боку дорослих [2, с. 31].

У роботі з дошкільниками застосовується два види конструювання – технічне та художнє.

До технічного конструювання належать [25, с. 26]:

1. *Конструювання з будівельного матеріалу* – цей вид є найбільш вивченим, і в результаті всі розглянуті раніше форми навчання конструювання були розроблені відповідно до конструювання з будівельного матеріалу;

2. *Комп'ютерне конструювання* – є одним із пріоритетних засобів навчання в сучасній реальності. Ігри комп'ютерного конструювання розвивають просторове мислення, координацію рухів, уміння прогнозувати ситуацію, здатність до конструювання та закладають фундамент технічної творчості. Наприклад, до них відносяться серії ігор «Шукач», «Ми врятуємо Антарктиду», конструктор «Незнайко і все, все, все...», електронні пазли «Бременські музиканти», електронна мозаїка «Лунтик вчиться малювати» та інші;

3. *Конструювання з деталей конструкторів*, які мають різні способи кріплення (пази, штифти, гайки, шипи тощо);

4. *Конструювання з великогабаритних модулів* з'явилося порівняно недавно як засіб об'ємного та площинного конструювання, що найбільше відповідає розумовим та фізичним можливостям дітей старшого дошкільного віку (5-7 років).

До художнього конструювання належать [25, с. 27]:

1. *Конструювання з паперу*. Як показує аналіз практики та методичних посібників, у тому числі і зарубіжних (Kawai Toyoki, Ф. Темко), навчання

будується на основі наслідування – використовуються зразки, показ та детальне пояснення процесу виготовлення кожного виробу;

2. *Конструювання з природного матеріалу* – традиційна методика навчання цьому виду конструювання, як і конструювання з паперу, також відбувається на основі наслідування.

З метою розвитку дитячого конструювання як діяльності, в процесі якої розвивається дрібна моторика дитини, дослідники запропонували форми організації навчання конструювання [57, с. 18]:

1. *Конструювання за зразком* (розроблено Ф. Фребелем) – найпоширеніший вид конструювання. Дітям пропонують зразки будівель, виконаних з деталей будівельного матеріалу та конструкторів, виробів з паперу та показують способи їх відтворення. При використанні різних способів показу зразка, зміни його характеру, цей вид конструювання має багато позитивного: у дітей формуються різноманітні вміння, разом із розвитком дрібної моторики діти опановують спільні способи дій, засвоюють послідовність операцій, пізнають конструктивні можливості будівельного матеріалу [46, с. 52];

2. *Конструювання за заданою темою* ставить за мету актуалізацію та закріплення знань і умінь, перемикає дітей на нову тематику. Запропоноване М.Поддьяковим каркасне конструювання вирішує питання початкового ознайомлення дітей із простим за будовою каркасом, як центральною ланкою будівництва (його частинами, характером їх взаємодії), і наступну демонстрацію педагогом різних його змін, які призводять до перетворення всієї конструкції. В результаті діти легко засвоюють загальний принцип побудови каркасу, навчається виділяти особливості конструкції, виходячи з каркасу [91];

3. *Конструювання за власним задумом* відкриває широкі можливості для розгортання творчості дітей та проявів їх самостійності: діти самі вирішують, що і як конструюватимуть. Але задуми дошкільників нестійкі й часто змінюються у процесі діяльності. Для того щоб ця діяльність відбувалася як пошуковий і творчий процес, діти повинні мати загальні уявлення про об'єкт,

який конструюється, володіти узагальненими способами конструювання і вміти шукати нові способи [62, с. 17];

4. *Конструювання за умовами* (М. Поддьяков) полягає у наступному: не даючи дітям зразка споруди, малюнків та способів її зведення, визначають лише умови, яким споруда повинна відповідати та які підкреслюють практичне її призначення (звести через річку міст певної ширини для пішоходів та транспорту). Завдання конструювання у такому випадку виражаються через умови і мають проблемний характер, оскільки способів їх вирішення не дається. Ця форма організації та навчання найбільше сприяє розвитку творчого конструювання [71];

5. *Конструювання за кресленнями та наочними схемами* (розроблено С. Лоренсо). Діяльність має моделюючий характер. З деталей будівельного матеріалу відтворюються зовнішні та окремі функціональні особливості реальних об'єктів, що створює можливості для розвитку внутрішніх форм наочного моделювання. Найбільш успішно вони можуть реалізовуватися при навчанні дітей спочатку побудови простих схем-креслень [62, с. 23];

6. *Конструювання за моделлю* (розроблено А.Лурія) полягає у наступному: дітям як зразок показують модель, в якій від дитини приховано обрис окремих елементів. Цю модель діти повинні відтворити з будівельного матеріалу, який є у них. Дитині пропонують завдання, але не дають способу розв'язання. Дослідження А.Р. Лурії показало, що такі завдання є ефективним засобом активізації мислення, завдяки чому в дошкільників формується вміння подумки розбирати модель на складові елементи. Конструювання за моделлю є ускладненим різновидом конструювання за зразком [79, с. 48].

Кожна з вивчених форм навчання конструюванню має свої переваги і впливає на розвиток здібностей дітей, які в сукупності складають основу формування їх творчості. Тому в освітній роботі їх необхідно поєднувати [91].

Отже, будівельно-конструктивні ігри є не тільки веселими та розважальними, які пропонують нескінченні години творчої діяльності. Вони

приносять чималу користь у розвитку дітей дошкільного віку. Адже, будівельно-конструктивні ігри:

- допомагають розвивати дрібну моторику – м'язи пальців і рук, що необхідно, коли діти стають старшими та починають більш формальну роботу, де їм потрібен правильний обхват олівця та акуратне вирізання;

- розвивають координацію рук і очей. Граючись з кубиками, діти навчаються складати їх зверху та поруч один з одним, і робити це, не перекидаючи інші блоки;

- навчають терпінню та зосередженості на поставленому завданні – під час гри та будівництва вежі падають, а конструкції потрібно відновлювати чи змінювати. Вони навчаються терпінню, щоб почати заново, і тому їм доведеться зосередитися на тому, що вони будують;

- заохочують уяву – немає обмежень у тому, що можна побудувати. Якщо вони можуть це придумати, то вони можуть це й побудувати;

- сприяють вирішенню проблем, міркуванню та критичному мисленню – під час їх формування ці навички будуть використовуватися дошкільниками. Дітям доведеться вирішити проблеми, з якими вони стикаються у своїх конструкціях, і вжити заходів для їх усунення;

- підвищують впевненість. Вираження гордості на обличчі дитини, коли вона будує щось самостійно або складає свої перші блоки, є безцінним. Завдяки похвалі та заохоченню її впевненість лише зростатиме;

- допомагають розвивати просторові навички дітей, що є досить важливим для навчання читанню, коли вони подорослішають. Коли діти гратимуть з будівельно-конструктивними іграшками, вони дізнаються про 3D-форми та зможуть оцінювати відстань;

- навчають навичкам спілкування дітей і досвіду працювати разом – будуючи з друзями, вони говоритимуть про те, що вони будують і як вони це роблять. Вони також навчаються прислухатися до думок інших і йти на компроміс у прийнятті рішень;

– розвивають математичні навички (Скільки? Якої висоти? Форми та кольори. Додавання та віднімання.) Вони зможуть сортувати кольори та форми, порівнювати зріст і вагу, додавати та видаляйте блоки. Можливості будівельно-конструктивних в розвитку дрібної моторики безмежні.

Будівельно-конструктивні ігри стосуються не тільки будівельних блоків і Lego. Дітям можна запропонувати найрізноманітніші матеріали з пластикових пляшок, картонних коробок, природного матеріалу. Різні форми та розміри надаватимуть їм чимало можливостей будувати креативні конструкції все більше вдосконалюючи м'язи пальців рук і разом з тим покращувати мовлення дітей, які мають мовленнєві порушення.

Висновки до розділу 1

1. Розгляд наукових досліджень щодо проблеми розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями показав, що дрібна моторика – це спроможність використовувати дрібні м'язи рук і зап'ястя для виконання багатьох навчальних, ігрових та гігієнічних завдань. Ці навички виникають через координацію мозку та м'язів і постійно розвиваються на всіх етапах розвитку людини. Розвиток дрібної моторики рук є важливим для розвитку мовлення, оскільки існує тісний зв'язок між руховими навичками та перетворювальними процесами в мозку дитини. Коли вона виконує різні завдання, які потребують дрібної моторики рук, то мозок активується і починає формувати нові взаємозв'язки між клітинами. Це покращує мозкову активність та сприяє розвитку мовленнєвих функцій.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дітям із мовленнєвими порушеннями характерні такі особливості: пізня поява перших фраз, слів; несформованість лексичної та граматичної будови мовлення, недорозвинення фонетико-фонематичної сторони мовлення, труднощі в оволодінні зв'язним мовленням. Мовленнєві недоліки негативно впливають на стан немовленнєвих функцій, пізнавальної сфери та діяльності, емоцій і волі дітей, формування усіх сторін особистості загалом. Одним з основних

напрямків роботи з їх подолання є розвиток дрібної моторики, що сприятиме забезпеченню готовності дітей з вказаною мовленнєвою патологією до шкільного навчання та їх подальшої соціалізації.

3. Вивчення особливостей розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями дозволяє зробити висновок про те, що в роботі з розвитку мовлення застосовуються різноманітні методи та засоби. Досить поширеними і найбільш дієвими є вправи та ігри, що спрямовані саме на розвиток дрібної моторики рук. Сучасні технології розвитку дрібної моторики дошкільників часто включають різноманітні ігри на розвиток тактильного сприйняття, ігри з водою і піском, народні пальчикові ігри, вправлення з предметами для будівництва, ігри для розкладання, ігри для нанизування, ігри з конструкторами тощо. Відтак, у закладах дошкільної освіти впроваджуються ігри, метою яких є розвиток комунікативної та інтелектуальні компетенції дитини, що обов'язково включає розвиток дрібної моторики.

4. Визначення будівельно-конструктивних ігор як засобів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями вказує на те, що будівельно-конструктивна гра привчає дітей до цілеспрямованої, планомірної діяльності, у якій розвивається дрібна моторика, мислення, формується правильний словник, який відображає назви геометричних тіл, просторових відношень. Змістом ігор з будівельним матеріалом є відтворення навколишньої дійсності за допомогою різноманітних матеріалів. Завдяки перевертанню деталей конструктора, прикладанню їх одна до одної, намагання з'єднувати, відкріплювати і знову прикріплювати, відбувається своєрідний масаж рук дитини, який сприятливо впливає на розвиток тактильних відчуттів і дрібної моторики, що у свою чергу позитивно позначається на розвитку її мовлення.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Визначення рівня розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями

З метою виявлення особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, ми провели дослідно-експериментальне дослідження на базі Дошкільного підрозділу Язавненської гімназії Ковельського району Волинської області. Для цього ми відібрали дві групи дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями у кількості 20-ти осіб. З них 10 дітей з мовленнєвими порушеннями склали експериментальну групу. Інші 10 дітей – контрольну групу. Рівень недорозвинення мовлення у дітей відповідає мовленнєвим порушенням виявленим на підставі медичних висновків. Діти експериментальної та контрольної груп навчаються за програмою виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» за редакцією : О. В. Огнев'юк, Н. В. Кудикіної, В. У. Кузьменко та ін., у Дошкільному підрозділі Язавненської гімназії.

Дослідницька робота включала три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. На першому (констатувальному етапі) нами було виявлено рівні розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Другий етап (формувальний) передбачав проведення серії занять з розвитку дрібної моторики у досліджуваній групі. На третьому етапі (контрольному) ми перевіряли ефективність використання діяльності з розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. З цією метою в досліджуваній групі було

проведено повторну діагностику з використанням діагностичних методик, які використовувалися нами на констатувальному етапі.

Метою констатувального етапу експериментального дослідження стало виявлення початкового рівня розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

На основі інформації, отриманої в результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями, була здійснена добірка методів і методик дослідження, а також визначені критерії і показники розвитку дрібної моторики, які відображено на рис. 2.1. Дітям контрольної та експериментальної груп було запропоновано низку діагностичних завдань відповідно до обраних нами таких методик: 1. «Розвиток дрібної моторики рук» (М. Гуревич); 2. Проби на виявлення синкінезій (Р. Заззо); 3. Оптико-кінестетична організація руху – проби «на праксис пози» (Є. Архипова); 4. «Перебір пальців» (О. Рогова); 5. «Графічні проби» (Л. Венгер, Н. Озерецький).

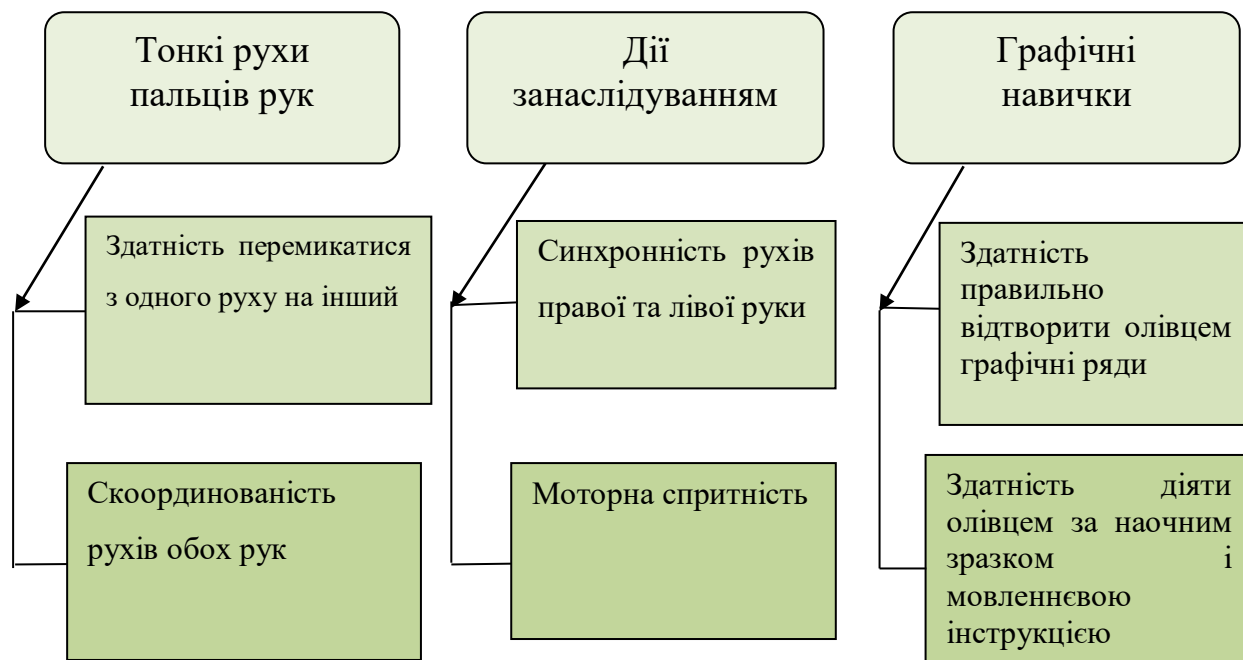


Рисунок 2.1. Критерії та показники рівня розвитку дрібної моторики

На основі критеріїв, показників та балів, отриманих дітьми під час виконання завдань за усіма методиками, нами визначалися рівні розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями.

1. Методика «Розвиток дрібної моторики рук» (М.Гуревич).

Інструкція: Дитині пропонують виконати вправу для пальців рук, продемонстровану дорослим. Кожним пальцем руки послідовно, починаючи з мізинця, торкнутися великого пальця двічі.

Вправа виконується як правою, так і лівою рукою.

Оцінка виконання:

4 бали – виконує завдання точно, без помилок;

3 бали – виконує з 1 помилкою;

2 бали – виконує з 2-3 помилками;

1 бал – не справляється із завданням, відтворення дуже віддалено нагадує зразок.

Вправу виконували індивідуально з кожною дитиною для виявлення точності, координованості рухів дрібної мускулатури пальців руки дитини, тому що не всі діти можуть точно поєднати великий палець з мізинцем або безіменним пальцем. Це є важливим показником розвитку дрібної моторики руки, що й відображено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні розвитку дрібної моторики пальців за методикою М. Гуревич на констатувальному етапі

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	6	60%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	4	40%	-	-

З поданих результатів бачимо, що в експериментальній і контрольній групах високий рівень розвитку дрібної моторики рук наявний всього у трьох дітей, одна дитина – з експериментальної групи (10%) та дві – з контрольної (20%), оскільки вони виконували завдання точно і без помилок. Троє дітей з експериментальної (30%) і четверо з контрольної (40%), зробили по одній помилці під час виконання завдання і тому ми їх віднесли до середнього рівня, що склало 30% в експериментальній та 40% в контрольній групі. Оскільки, шестеро дітей, в експериментальній групі (60%) та четверо у контрольній (40%), виконали завдання з двома-трьома помилками, то ми їх віднесли до низького рівня. До негативного рівня нами не зараховано жодної дитини, оскільки не було таких дітей, які не змогли впоратися із запропонованим завданням.

Після цього нами було запропоновано наступне завдання.

2. Методика проби Р. Зазо на виявлення синкінезій (мимовільних рухів).

Обидві кисті рук дитини поміщають на чистий аркуш паперу і обводять олівцем. Потім експериментатор почергово торкається кожного пальця дитини, крім четвертого (рухи четвертого пальця і в здорових дітей супроводжується синкінезіями), і каже: «Піднімай тільки цей палець». На контурному зображенні відзначаються мимовільні рухи інших пальців: односторонні, перехресні та двосторонні.

Оцінка результатів:

- 4 бали – односторонні стійкі синкінезії;
- 3 бали – односторонні синкінезії у частині завдань;
- 2 бали – перехресні синкінезії;
- 1 бал – двосторонні синкінезії.

Виходячи з результатів проведеної методики, приходимо до висновку, що у дітей переважає низький рівень, оскільки у п'яти дітей з експериментальної (50%) і п'яти з контрольної (50%) групи спостерігалася перехресна синкінезія, то ми віднесли до їх низького рівня. У двох дітей діагностувалася одностороння

стійка синкінезія як в експериментальній (10%) так і в контрольній (10%) групах, тому ми їх віднесли до високого рівня. Троє дітей в експериментальній (30%) та четверо у контрольній (40%) групі, мали односторонню синкінезію тільки в частині завдання, тому ми їх віднесли до середнього рівня. В експериментальній групі також була виявлена одна дитина з двосторонньою синкінезією, яку було віднесено нами до негативного рівня. Усі вказані результати ми відобразили у табл. 2.2

Таблиця 2.2

Результати методики з виявлення синкінезій на констатувальному етапі

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	5	50%	1	10%
Контрольна	1	10%	4	40%	5	50%	-	-

3. Методика «Оптико-кінестетична організація руху» – проби «на праксис пози» (порушення вищих форм автоматизованих рухів)(Є. Архипова).

Після виявлення синкінезії ми перейшли до проведення діагностичної методики Є. Архипова.

Дитині пропонується скласти за наслідуванням 1 і 2 палець в кільце, витягнути 2 і 3, 2 і 5, 1 і 2 тощо. Ігрова форма даного завдання: поза 2-5 - «зроби кізку з різками», 2-3 «зроби зайчика».

Оцінка результатів:

4 бали – виконання правильне, але уповільнене, з попереднім пошуком;

3 бали – виконання правильне за наявності синкінезії;

2 бали – формування пози із загином та утриманням пальців за допомогою другої руки;

1 бал – задана поза не формується.

За результатами проби на «Праксис пози» нами виявлено такі результати. По троє дітей в обох групах (30%) виконали завдання правильно, але за наявності синкінезії, що дозволило нам віднести їх до середнього рівня.

П'ятеро дітей з контрольної та четверо з експериментальної групи, ми віднесли до низького рівня, оскільки вони формували задані пози із загином та утриманням пальців за допомогою другої руки, як в експериментальній, так і в контрольній групах. Двоє дітей з контрольної (20%) та троє з експериментальної групи (30%), не змогли впоратися із запропонованим завданням, у них не формувалася задана поза, тому ми їх віднесли до негативного рівня. Високого рівня під час виконання дітьми завдань на констатувальному етапі за цією методикою не було виявлено. Переважаючим рівнем, як і за попередньою методикою, став низький рівень (табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Результати діагностики на «Праксис пози»

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	-	-	3	30%	4	40%	3	20%
Контрольна	-	-	3	30%	5	50%	2	20%

4. Методика «Перебір пальців» (О. Рогов)

Наступне діагностичне завдання виконувалось за методикою О.Рогова «Перебір пальців».

Відповідно до цієї методики пропонується почерговий дотик великим пальцем до 2, 3, 4, 5-го пальців, які повинні виконуватися одночасно обома руками спочатку в повільному темпі, 2-3 серії за 5 секунд, а потім у швидкому темпі, 5-7 серій рухів за 5 секунд. При утрудненнях вводиться ігровий компонент і мовні команди: «нехай усі пальчики по черзі привітаються з великим пальцем, раз, два, три, чотири...»

Оцінка результатів:

4 бали – виконання правильне, але дещо в уповільненому темпі;

3 бали – дезавтоматизація (*порушення рухових навичок та вищих форм автоматизованих рухів (праксису)*) рухів на виснаженні;

2 бали – явище персеверативності (*повторюваності*) на виснаженні;

1 бал – виражена персеверативність рухів.

За результатами діагностичної методики «Перебір пальців» на констатувальному етапі нами виявлено високий рівень у трьох дітей: в експериментальній групі – одну дитину (10%) і дві (20%) – в контрольній, діти виконали завдання правильно, але у дещо уповільненому темпі. У трьох дітей з експериментальної (30%) та чотирьох з контрольної (40%) групи спостерігалася дезавтоматизація рухів на виснаженні, тому нами віднесено їх до середнього рівня. Ще у чотирьох дітей з експериментальної групи (40%) та трьох з контрольної групи (30%) виявлено персеверативність на виснаженні, через що ми віднесли їх до низького рівня. Двоє дітей (20%) з експериментальної групи та одна дитина з контрольної (10%) групи, показали найнижчий результат. У них спостерігалася виражена персеверативність рухів (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Результати діагностики дрібної моторики за методикою
«Перебір пальців»

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	4	40%	2	20%
Контрольна	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%

Прикінцеве завдання передбачало перевірку розвитку дрібної моторики у процесі виконання графічного завдання.

5. Методика «Графічні проби» (Л. Венгер, Н. Озерецький).

Дитина повинна, не відриваючи олівець від паперу, відтворити графічні ряди з однієї або двох змінних ланок: «ланцюжок», «огорожа», «вежа-дах».

Для аналізу регулюючої функції мовлення завдання пропонуються у двох варіантах: спочатку – за наочним зразком, а потім – за мовленнєвою інструкцією: *вежа – дах – вежа – дах*.

Оцінка результатів:

4 бали – наприкінці ряду – уповільнення, відрив олівця від паперу;

3 бали – при збереженні топологічної схеми виражена виснажливість, порушення плавності, мікро- та макрографії;

2 бали – втрата топологічної схеми наприкінці графічного ряду;

1 бал – відсутність топологічної схеми.

За результатами методики «Графічні проби» можна дійти висновку, що рівень дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку розвинений не достатньо добре. У них переважають середній та низький рівні. Показники за методикою «Графічні проби» отримані на констатувальному етапі нами ретельно проаналізовано і занесено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати дослідження за методикою «Графічні проби»

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	2	20%	3	40%	5	50%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	4	40%	-	-

До високого рівня нами було віднесено по двоє дітей (20%) з обох груп, оскільки вони виконували завдання правильно, з відривом олівця від паперу. У трьох дітей з експериментальної та чотирьох з контрольної групи, спостерігалось порушення плавності мікро- та макрографії, що дозволило нам віднести їх до середнього рівня розвитку дрібної моторики. До низького рівня зараховано п'ятеро дітей з експериментальної групи та четверо з контрольної

групи, оскільки у них спостерігалася втрата топологічної схеми наприкінці графічного ряду.

По завершенні виконання завдань діагностичних методик, нами було складено рейтинговий ряд отриманих результатів, що дозволило побудувати табл. 2.6, у яку занесено проаналізовані показники рівнів розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Рейтинговий ряд результатів отриманих на констатувальному етапі подаємо у *Додатках А, Б*.

Підсумкова оцінка надавалася за чотирибальною системою. Тому кожна дитина могла набрати максимальну кількість – 20 балів, а також їх мінімальну кількість – 5 балів.

Високий рівень (17-20 балів);

Середній рівень (13-16 балів);

Низький рівень (9-12 балів);

Негативний (5-8 балів).

Таблиця 2.6.

Рівні розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями у контрольній та експериментальній групах

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	4	40%	2	20%
Контрольна	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%

Отримані результати рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі відображено на рис. 2.2 у відсотковому співвідношенні.

Проаналізувавши отримані показники констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи нами встановлено, що у дітей в обох групах

переважають низький і середній рівні розвитку дрібної моторики рук. Також нами виявлено 10% дітей в експериментальній групі і 20% – в контрольній, яких ми віднесли до високого рівня: двоє дітей виконували всі запропоновані завдання правильно і точно; одна дитина мала невелике порушення плавності у графічній пробі. У контрольній групі діти з середнім рівнем розвитку дрібної моторики становили 40%, в експериментальній групі таких дітей виявлено 30%. Вони виконували завдання правильно, але спостерігалися деякі труднощі у процесі їх виконання. Оптико-кінестетична організація руху цими дітьми виконувалася не зовсім точно, іноді за допомогою другої руки. Також були невеликі порушення плавності в графічній пробі, координація рухів сформована на достатньому рівні, але деякі з них часто збивалися. Діти з низьким рівнем розвитку дрібної моторики в експериментальній та контрольній групах становили відповідно 40% і 30%. Багатьом з цих дітей не вдалося виконати завдання «Перебір пальців» у більш прискореному темпі, у «Графічній пробі» у них спостерігалася відсутність топографічної схеми.

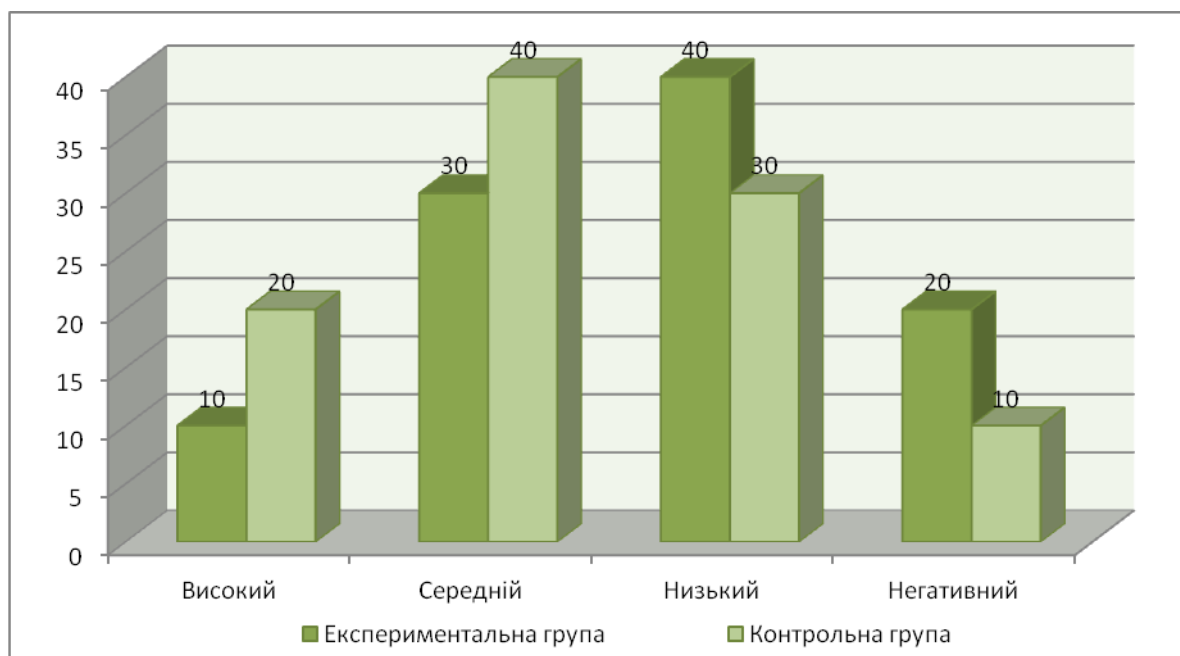


Рисунок 2.2. Результати рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі(%).

Також деякі з них не змогли впоратися із завданням до «Проби Заззо», у них спостерігалася нескоординованість пальців рук, не могли сформувавши запропоновану позу в пробі оптико-кінестетичної організації рухів. Також нами зафіксовано й негативний рівень. Він становив 10% в контрольній і 20% в експериментальній групах. Ці діти мали проблеми майже у всіх діагностичних завданнях, крім «Графічних проб» Л. Венгера та Н. Озерецького.

Особливістю розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями із середнім рівнем стало те, що при виконанні завдань діти задумувалися, як правильніше і точніше виконати завдання, що відволікало їх при зосередженості під час роботи над завданням. Більшість дітей експериментальної групи з низьким рівнем не змогли виконати завдання. Чималих труднощів зазнавали діти й при виконанні «Графічної проби». Вказані діти часто зверталися за допомогою до експериментаторів. Якісний аналіз дозволив виявити, що під час виконання одночасно і послідовно організованих рухів дітям досліджуваної групи було важко виконати окремі завдання, у них спостерігалася швидка виснаженість, синкінезія.

Таким чином, у дітей досліджуваної групи, порушено координацію рухів, темп виконання завдань повільний, вони швидко втомлюються. Динамічна організація рухового акту кистей і пальців рук у більшості випадків характеризується складністю із плавним відтворенням запропонованих рухів, наявністю додаткових рухів, персеверацій, перестановок.

2.2. Авторська програма розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор

Після завершення констатувального етапу нами було проведено формувальний етап дослідно-експериментальної роботи, який передбачав апробування програми розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Під час апробації Програми нами використовувалися такі методи:

Словесні. Група загальнодидактичних методів навчання, у процесі застосування яких педагог у вигляді слова, зверненого до дітей, пояснює, закріплює, активізує у мові навчальний матеріал. До словесних методів навчання належать: пояснення, бесіда, оповідання. Їм відповідають методи оволодіння мовленням (методи, якими користуються діти): ознайомлення, осмислення [61,с. 34].

Наочні. Це методи, які вносять у методику викладання різноманітність, сприяють підвищенню продуктивності навчального заняття, позитивно впливають на розвиток спостережливості, наочно-образного мислення, зорової пам'яті та уваги.

Практичні. Способи набуття дітьми знань самостійно, за певним планом, заданим педагогом, а також формування практичних умінь і навичок.

Ігрові. Методи навчання, які в ігровій формі відтворюють ситуації, створені для засвоєння правил поведінки у суспільстві, сприяють формуванню соціального досвіду, удосконалюють навички самоуправління поведінкою[31].

У ході проведення формувального етапу були використані педагогічні умови, які сприяють розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями:

1. Створення предметно-розвивального середовища для розвитку дрібної моторики;
2. Використання широкого спектру наочності; різних методів та прийомів розвитку дрібної моторики;
3. Створення і підтримання позитивного настрою під час роботи з дітьми;
4. Врахування особливостей розвитку кожної дитини, індивідуальний педагогічний підхід.

В групі було створене необхідне предметно-розвиткове середовище, розроблено ігри та посібники для розвитку дрібної моторики рук, що спонукало дошкільників до самостійних дій з матеріалом для конструювання. Спостерігаючи за діями дітей з конструктивним матеріалом, за необхідності надавалася допомога.

Формувальний етап емпіричного дослідження був спрямований на те, щоб підтвердити припущення про те, що заняття з конструювання сприяють розвитку дрібної моторики рук і як наслідок розвитку мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

За основу корекційно-розвивальної програми нами було взято будівельно-конструктивні ігри та уведено комплексні заняття з конструювання.

Мета корекційно-розвивальної програми – розвиток дрібної моторики рук та мовленнєвих навичок у процесі конструювання у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Завдання корекційно-розвивальної програми:

- удосконалення навичок конструювання з різних матеріалів;
- навчання читанню креслень та конструюванню за зразком;
- навчання об'єднанню деталей у процесі конструювання за певною ознакою;
- розвиток дрібної моторики пальців рук;
- розвиток координації рухів;
- розвиток узгодженості рухів
- розширення активного словника;
- робота із складнопідрядними реченнями (стежити за правильним узгодженням слів);
- виховання самоконтролю над мовленням;
- розвиток логічного та просторового мислення.

Під час формувального етапу експерименту нами було розроблено та проведено заняття з такими конструктивними іграми як:

1. «Дізнайтеся за дотиком»;
2. «Знайдіть таку ж деталь, як на фото»;
3. «Побудуйте, не відкриваючи очей»;
4. «Де твій будинок?»;
5. «Знайдіть будинок за описом»;
6. «Допоможіть архітектору»;

7. «Знайдіть відмінності»;
8. «Виберіть розмір»;
9. «Намалюйте будівлю»;
10. «Заповніть маршрут».

Опис будівельно-конструктивних ігор, які проводилися за розробленою нами Програмою з розвитку дрібної моторики та формування конструктивних умінь у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями подаємо у *Додатку В*.

Також було проведено заняття з використанням будівельно-конструктивних ігор на тему: «Теремок» та «Моя вулиця», які були спрямовані на розвиток дрібної моторики рук у процесі конструювання з різних матеріалів та корекції мовленнєвого розвитку дошкільників з мовленнєвими порушеннями (*Див.Додаток II*).

Таким чином, в процесі конструювання дошкільники з мовленнєвими порушеннями набували спеціальних знань, навичок та вмінь. Конструюючи з будівельного матеріалу, вони знайомилися з геометричними об'ємними формами, набували уявлення про значення симетрії, рівноваги, пропорцій. При конструюванні уточнювалися знання дітей про геометричні площинні фігури, поняття про сторони, кути, центр. Основним моментом у конструюванні виступила аналітико-синтетична діяльність з обстеження предметів. Вона дала можливість встановити структуру об'єкта та його частин, врахувати логіку їх з'єднання.

Продуктивна діяльність з конструювання відображала і поглиблювала уявлення дітей про навколишні предмети, сприяла прояву розумової та мовленнєвої активності. На таких заняттях ми ознайомлювали дітей з новими словами, навчали розуміти, розрізняти і вживати слова щодо різних видів діяльності. Вони також ознайомлювалися з назвами предметів, дій, які виконували з предметами, вчилися розрізняти і вживати слова, які означають зовнішні ознаки предметів та ознаки дій.

На нашу думку, на заняттях з конструювання значно швидше відбувався розвиток сприйняття та усвідомлення дітьми власного мовлення, оскільки мовлення набувало практичної спрямованості та суттєво впливало на виконання тієї чи іншої діяльності. Різноманітні види конструювання сприяли розвитку мовлення і тим, що під час їх виконання створювалися проблемні ситуації, які сприяли прояву мовленнєвої активності. Проблемні ситуації формували комунікативну спрямованість мовлення.

2.3. Аналіз результатів дослідження

На завершальному етапі дослідження нами було проведено контрольний зріз рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями у контрольній та експериментальній групах. При цьому ми запропонували їм виконати такі ж завдання, що й на констатувальному етапі.

Діагностичні завдання детально описані у підрозділі 2.1, тому їх повторний опис нами не здійснювався. Як і на констатувальному етапі дослідження, на основі набраної дітьми суми балів ми розподілили досягнення дітей за такими рівнями як високий, середній, низький та негативний.

Виходячи з результатів першої методики, можна встановити, що у дітей з мовленнєвими порушеннями переважають середній і високий рівні розвитку дрібної моторики (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Рівень розвитку дрібної моторики рук за методикою М. Гуревич

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	3	30%	4	40%	3	30%	-	-

П'ятеро дітей з експериментальної (50%) та четверо – з контрольної групи (40%) характеризуються середнім рівнем розвитку дрібної моторики. Діти виконали запропоноване завдання з однією похибкою.

Четверо дітей з експериментальної(40%) та троє – з контрольної групи (30%) виконали завдання правильно, що дозволило нам визначити їх рівень розвитку як високий.

Одна дитина з експериментальної групи (10%) та троє дітей з контрольної (30%) не впоралися із завданням, тому вони опинилися на низькому рівні розвитку дрібної моторики.

За результатами проби Р. Заззо на виявлення синкінезій, ми дійшли наступного висновку (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати проб на виявлення синкінезій на контрольному етапі

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	4	40%	-	-

Високим рівнем в експериментальній групі володіють чотири дитини (40%), у контрольній групі – дві дитини (20%), оскільки у них спостерігалася одностороння стійка синкінезія.

Результати п'ятох дітей з експериментальної групи (50%) та чотирьох з контрольної (40%) відповідають односторонній синкінезії лише в частині завдання, тому їх віднесено до середнього рівня.

Дітей, у яких при виконанні завдання спостерігалася перехресна синкінезія (одна дитина з експериментальної (10%) та четверо дітей з контрольної групи (40%)), віднесено до низького рівня.

Проби на «Праксис пози» Є. Архипова показали, що четверо дітей в експериментальній групі (40%) та одна дитина в контрольній групі (10%) володіють високим рівнем, оскільки у цих дітей виконання правильне, але уповільнене, з попереднім пошуком.

Четверо дітей з експериментальної групи(40%) та п'ятеро дітей з контрольної групи(50%) виконали завдання правильно, але за наявності синкінезій, що дозволило нам віднести їх до середнього рівня.

Двоє дітей з експериментальної групи (20%) та троє дітей з контрольної групи (30%) нами віднесено до низького рівня, оскільки вони формували задані позиції із загинанням та утриманням пальців за допомогою другої руки.

Одна дитина з контрольної групи (10%) не змогла впоратися із запропонованим їй завданням, оскільки у неї не формувалася задана позиція, ми віднесли її до негативного рівня. Результати дослідження нами проаналізовано і відображено у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Результати дослідження проб на «Праксис пози» на контрольному етапі

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	4	40%	2	20%	-	-
Контрольна	1	10%	5	50%	3	30%	1	10%

Результати діагностики за методикою «Перебір пальців» на контрольному етапі можна побачити у табл. 2.10.

Проведення діагностики за методикою «Перебір пальців» показало, що четверо дітей в експериментальній групі (40%) та двоє в контрольній (20%) володіють високим рівнем, оскільки вони виконали завдання правильно, але в дещо сповільненому темпі.

Таблиця 2.10

Результати дослідження за методикою «Перебір пальців»

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	2	20%	2	20%	5	50%	1	10%

У п'яťох дітей з експериментальної (50%) та двох дітей з контрольної групи (20%) спостерігалася дезавтоматизація рухів на виснаженні, тому їх віднесено до середнього рівня. В однієї дитини з експериментальної (10%) та п'яťох дітей з контрольної групи (50%) виявлено персеверативність на виснаженні, тому їх віднесено до низького рівня. У контрольній групі одна дитина (10%) показала найнижчий результат, оскільки у неї спостерігалася виражена персеверативність рухів, тому її віднесено до негативного рівня.

За результатами методики «Графічні проби» приходимо до висновку, що рівень дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку покращився порівняно з попереднім констатувальним дослідженням (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Результати дослідження за методикою «Графічні проби» на контрольному етапі

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	6	60%	-	-	-	-
Контрольна	3	30%	2	20%	5	50%	-	-

З табличних даних бачимо, що високому рівню відповідає четверо дітей з експериментальної групи (40%) та троє дітей з контрольної групи (30%), оскільки вони виконували завдання правильно, але з відривом олівця від паперу. У шістьох дітей в експериментальній групі (60%) та двох дітей у контрольній групі (20%) спостерігалось порушення плавності мікро- та макрографії, що дозволило нам віднести їх до середнього рівня розвитку дрібної моторики. До низького рівня віднесено п'ятеро дітей з контрольної групи (50%), оскільки у них спостерігалася втрата топологічної схеми наприкінці графічного ряду.

Аналізуючи результати повторного етапу дослідження, ми спиралися на рейтинговий ряд розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, відображений в *Додатках Г, Д*.

Таким чином, приходимо до висновку, що в експериментальній групі на контрольному етапі, переважали середній і високий рівні розвитку дрібної моторики (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Рівень розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями у контрольній та експериментальній групах

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%

Рухи дітей стали точнішими. Вони з цікавістю та із задоволенням виконували завдання. Результати двох дітей (20%), які перейшли з низького рівня розвитку дрібної моторики на середній, набули усвідомленого характеру. Вони стали дотримуватись правил і послідовності роботи, уважно слухали й

акуратно виконували роботу, але їм все ще потрібна допомога та контроль з боку вихователя.

Аналіз результатів дослідження у контрольній групі показав, що рівень розвитку дрібної моторики рук у них також дещо підвищився. Але це сталося, завдяки тому, що заняття з використанням будівельно-конструктивних ігор цій групі проводилися згідно з програмою і діти також навчалися техніки конструювання. Це дозволяє зробити висновок про те, що будівельно-конструктивні ігри сприяють підвищенню рівнів розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

На контрольному етапі в експериментальній групі високий рівень зафіксовано у 40% дітей (4 дитини), середній рівень 50% (5 дітей), низький рівень 10% (одна дитина).

У контрольній групі на високому рівні розвитку дрібної моторики перебуває 20% дітей (2 дитини), на середньому рівні – 40% (4 дітей), на низькому рівні перебуває 30% (3 дітей) та негативний зафіксовано у 10% (1 дитина).

У контрольній групі високий рівень розвитку дрібної моторики рук на контрольному етапі підвищився на 10% (одна дитина). В експериментальній групі троє дітей перейшли із середнього рівня на високий рівень розвитку дрібної моторики рук. Четверо дітей з низького рівня перейшли на середній, тому в експериментальній групі на одну дитину побільшало на середньому рівні. У контрольній групі одна дитина з низького рівня перейшла на середній.

Низький рівень розвитку дрібної моторики рук у контрольній групі знизився на одну дитину, а в експериментальній групі знизився на три, одна дитина з негативного рівня піднялася на низький рівень. У контрольній групі негативний рівень не змінив свого співвідношення як на констатувальному, так і на контрольному етапах.

Отримані показники рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі подаємо на рис. 2.3 у відсотковому співвідношенні.

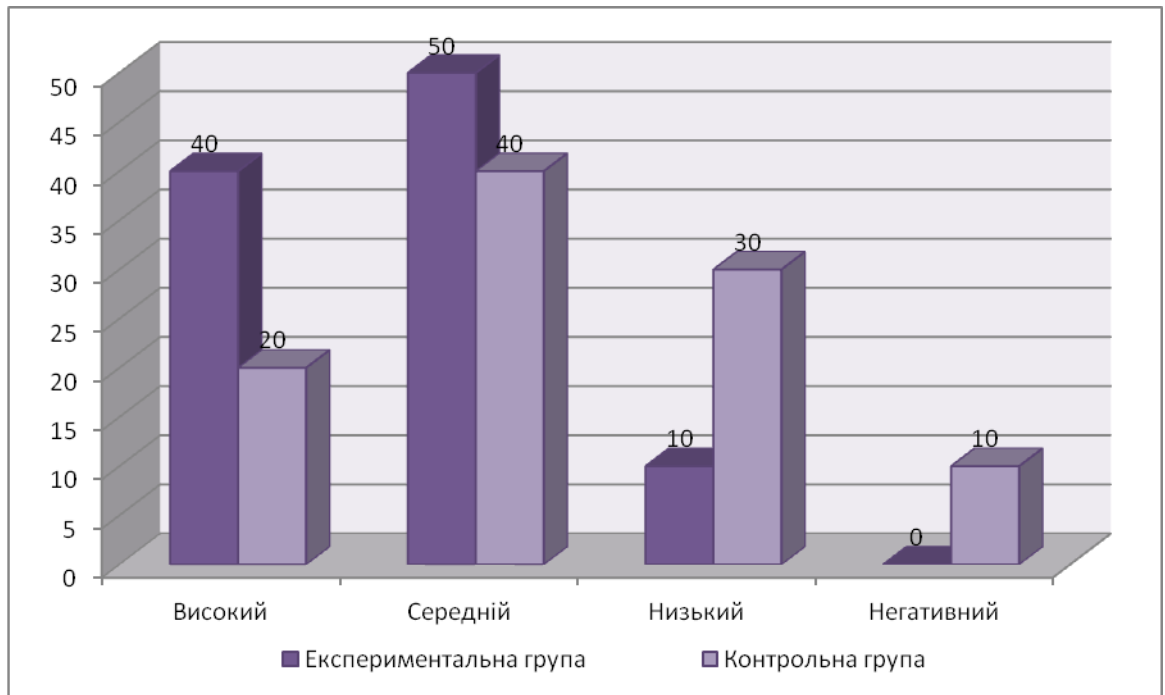


Рисунок 2.3. Динаміка рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей старшої групи з мовленнєвими порушеннями на контрольному етапі (%)

Таким чином, в процесі дослідження нами виявлено позитивну динаміку в розвитку дрібної моторики рук дітей завдяки заняттям з конструювання за обмежений період часу. Також висунуті нами припущення про те, що конструювання сприятиме ефективному розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями підтвердилися.

Після завершення експериментального дослідження нами розроблено рекомендації для вихователів щодо використання будівельно-конструктивних ігор для розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. У цих рекомендаціях ми подаємо низку будівельно-конструктивних ігор з метою їх використання на заняттях з корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

2.4. Методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор

Введення у світ будівельно-конструктивних ігор відіграє ключову роль у розвитку дрібної моторики дошкільника, тому такі заняття слід проводити систематично і структуровано задля досягнення найкращих результатів. Важливо надавати дітям різноманітні можливості для конструювання, щоб вони могли розвивати необхідні навички та здібності. Основним принципом в організації будівельно-конструктивних ігор у дошкільному віці є принцип – від простого до складного. Починаючи з базових елементів, таких як кубики або геометричні форми, дитина вчиться з'єднувати їх та створювати прості фігури. Потім можна запропонувати складніші будівельно-конструкторські комплекти для складання, де потрібно вже використовувати різні елементи – шестерні, блоки з отворами тощо[25,с. 28].

Освітня програма закладу дошкільної освіти[67] передбачає навчання дітей старших груп попередньому проектуванню колективних будівельних ігор, постановку мети гри, виявлення учасників за попередньою домовленістю, використання будівельних та конструктивних навичок не тільки при роботі з різними будівельними матеріалами, а також з малюнками, фотографіями, різними конструкціями. Гра дітей старшого дошкільного віку більше орієнтована на поєднання інтелектуальної та практичної діяльності. Педагог вчить їх обмірковувати ігрові дії, порівнювати між собою, розвиває інтелект та стимулює уяву, спонукає їх реалізовувати відповідні рішення. Він має показати дітям наочні приклади, як користуватися тим чи іншим конструктивним матеріалом, як з'єднувати окремі його частини, блоки, як зробити споруди мобільними, міцними, красивими. Правильне ведення гри та активна участь у ній всіх дітей визначають задоволеність грою, зацікавленість нею і, отже, її тривалістю[67, с. 81].

Робота з розвитку дрібної моторики у дітей віком 5-6 років має проводитися систематично. На заняття відбирається необхідний дидактичний

та інформаційний матеріал, визначаються цілі та завдання, а також продумується зміст роботи. Рекомендується проводити роботу в ігровій формі, щоб не викликати додаткове навантаження та перевтому[62, с. 13].

З метою розвитку дрібної моторики та мовленнєвих навичок дітей старшого дошкільного віку пропонуємо наступні будівельно-конструктивні ігри: «Диво-Дерево»; «Футбол»; «Будиночок для ляльки Лоли»; «Знайди пару» (Див. Додаток З).

Варто зазначити, що коли діти складають і розкладають будівельні блоки, то водночас і вдосконалюють координацію рук, очей та дрібної моторики. Під час конструювання вони повинні візуально оцінити розмір і форму кожного блоку, а потім точно розташувати його для створення стабільної конструкції. Ця координація зорового введення з руховими діями є важливою для завдань, які вимагають точності та контролю, таких як письмо, малювання та маніпулювання невеликими предметами[8, с. 56].

Будівництво з блоків – це мультисенсорний підхід до навчання. Ми вважаємо, що будівництво з блоків сприяє не тільки просторовому орієнтуванню, але й вирішенню проблемних ситуацій. Дітям необхідно спланувати послідовність своїх дій, щоб створити стабільну структуру, враховуючи такі фактори, як баланс і стабільність. Цей процес покращує їх когнітивні навички та увагу до деталей. Крім того, будівельно-конструктивні ігри – ще одне чудове заняття, яке дорослі та діти можуть спробувати виконати разом. Розроблені нами конспекти занять з будівельно-конструктивної діяльності, для розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, подаємо у Додатках за темами: «**Міські будівлі**»(Додаток Е) і «**Казкова подорож**»(Додаток Ж).

Це не тільки допомагає дошкільникам розвиватися, але й сприяє якісному проведенню часу та активному спілкуванню між дорослими та дітьми, що також приносить їм велику користь в розвитку як дрібної моторики, так і мовлення [25, с. 28].

Отже,можемо зробити висновок, що завдяки тренуванню пальців рук покращується рухова діяльність, психічні та мовленнєві функції,удосконалюється просторове орієнтування, координація рухів та розвиваються різні види чутливості. Рання корекційна робота чинить позитивний вплив на розвиток дрібної моторики, що у свою чергу ефективно впливає на мовленнєвий, психічний, інтелектуальний і загальний розвиток дітей старшого дошкільного віку. Відтак, можемо підсумувати, що будівельно-конструктивні ігри є ефективним інструментом у розвитку дрібної моторики дошкільників. Правильний вибір конструктора, створення простих моделей, розвиток творчого мислення, спільна гра, постановка завдань та збереження результатів є основними практичними порадами та методиками використання конструкторів для розвитку дрібної моторики дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Варто пам'ятати, що головне в заняттях з конструкторами – це не лише результат, а й сам процес, який сприяє розвитку дитини.

Висновки до розділу 2

1. Діагностика рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями продемонструвала перевагу низького і середнього рівнів розвитку дрібної моторики рук. Так, у дітей досліджуваної групи було виявлено порушення координації рухів, темп виконання завдань був повільним, вони швидко втомлювалися. Динамічна організація рухового акту кистей і пальців рук у більшості випадків характеризувалася складністю із плавним відтворенням запропонованих рухів, наявністю додаткових рухів, персеверацій, перестановок.

2. Під час апробації Програми нами було створене в групі необхідне предметно-розвиткове середовище, розроблено ігри та посібники для розвитку дрібної моторики рук, що спонукало дошкільників до самостійних дій з матеріалом для конструювання. За основу корекційно-розвивальної програми було взято будівельно-конструктивні ігри та уведено комплексні заняття з конструювання. Продуктивна діяльність з конструювання сприяла прояву

розумової та мовленнєвої активності. На заняттях ми ознайомлювали дітей з новими словами, навчали розуміти, розрізняти і вживати слова щодо різних видів діяльності.

3. Аналіз результатів дослідження на контрольному етапі в експериментальній групі дітей засвідчив переважання середнього і високого рівні розвитку дрібної моторики, хоча на початковому етапі дослідження більшість дітей перебувала на негативному і низькому рівнях. У контрольній групі негативний рівень не змінив свого співвідношення як на констатувальному, так і на контрольному етапах. В процесі дослідження нами виявлено позитивну динаміку в розвитку дрібної моторики рук дітей завдяки заняттям з будівельного конструювання за обмежений період часу.

4. Узагальнення методичних рекомендацій щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор вказує на те що, задля досягнення найкращих результатів дітьми 5-6 років, такі заняття слід проводити систематично і структуровано. Основними практичними рекомендаціями та методиками використання конструкторів для розвитку дрібної моторики дошкільників з мовленнєвими порушеннями є правильний вибір конструктора, створення простих моделей, розвиток творчого мислення, спільна гра, постановка завдань та збереження результатів. На заняттях з конструкторами розвитку дитини сприяє не тільки результат, а й сам процес ігрової будівельно-конструктивної діяльності.

Робота з розвитку мовлення із застосуванням конструювання є прикладом інноваційного підходу в педагогіці, що повною мірою відповідає вимогам сучасної системи освіти та виховання.

ВИСНОВКИ

Результати виконаної роботи дають змогу зробити наступні висновки.

1. Розкриття розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями як психолого-педагогічної проблеми засвідчило, що дрібна моторика – це спроможність використовувати дрібні м'язи рук і зап'ясть для виконання багатьох навчальних, ігрових та гігієнічних завдань. Ці навички виникають через координацію мозку та м'язів і постійно розвиваються на всіх етапах розвитку людини. Розвиток дрібної моторики рук є надзвичайно важливим для розвитку мовлення, оскільки існує тісний зв'язок між руховими навичками та перетворювальними процесами в мозку дитини. Коли вона виконує різні завдання, які потребують дрібної моторики рук, то мозок активується і починає формувати нові взаємозв'язки між клітинами. Це покращує мозкову активність і сприяє розвитку мовленнєвих функцій.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дітям з мовленнєвими порушеннями характерні такі особливості: пізня поява перших фраз, слів; несформованість лексичної та граматичної будови мовлення, недорозвинення фонетико-фонематичної сторони мовлення, труднощі в оволодінні зв'язним мовленням. Мовленнєві недоліки негативно впливають на стан немовленнєвих функцій, пізнавальної сфери й діяльності, емоцій і волі дітей, формування усіх сторін особистості загалом. Одним з основних напрямків роботи з їх подолання є розвиток дрібної моторики, що сприятиме забезпеченню готовності дітей з вказаною мовленнєвою патологією до шкільного навчання та їх подальшої соціалізації.

3. Вивчення особливостей розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями дозволяє зробити висновок про те, що в роботі з розвитку мовлення застосовуються різноманітні методи та засоби. Досить поширеними і найбільш дієвими є вправи та ігри, що спрямовані саме на розвиток дрібної моторики рук. Сучасні технології розвитку дрібної моторики дошкільників часто включають різноманітні ігри на розвиток тактильного сприйняття, ігри з водою і піском, народні пальчикові ігри, вправляння з

предметами для будівництва, ігри для розкладання, ігри для нанизування, ігри з конструкторами тощо. Тому, в закладах дошкільної освіти впроваджуються ігри, метою яких є розвиток комунікативної та інтелектуальні компетенції дитини, що обов'язково включає розвиток дрібної моторики.

4. Визначення будівельно-конструктивних ігор як засобів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями вказує на те, що будівельно-конструктивна гра привчає дітей до цілеспрямованої, планомірної діяльності, у якій розвивається дрібна моторика, мислення, формується правильний словник, який відображає назви геометричних тіл, просторових відношень. Змістом ігор з будівельним матеріалом є відтворення навколишньої дійсності за допомогою різноманітних матеріалів. Різні форми й розміри будівельного матеріалу надають дітям чимало можливостей будувати креативні конструкції все більше вдосконалюючи м'язи пальців рук і разом з тим покращувати їх мовлення. Завдяки перевертанню деталей конструктора, прикладанню їх одна до одної, намагання з'єднувати, відкріплювати і знову прикріплювати, відбувається своєрідний масаж рук дитини, який сприятливо впливає на розвиток тактильних відчуттів і дрібної моторики, що у свою чергу позитивно позначається на розвитку її мовлення.

5. Діагностика рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями продемонструвала перевагу низького і середнього рівнів розвитку дрібної моторики рук. Так, у дітей досліджуваної групи було виявлено порушення координації рухів, темп виконання завдань був повільним, вони швидко втомлювалися. Динамічна організація рухового акту кистей і пальців рук у більшості випадків характеризувалася складністю із плавним відтворенням запропонованих рухів, наявністю додаткових рухів, персеверацій, перестановок. У підсумку тільки в 10% дітей експериментальної і 20% – контрольної групи можна було віднести до високого рівня. Дітей з середнім рівнем розвитку дрібної моторики в експериментальній групі виявлено 30%, в контрольній групі таких дітей було 40%. Діти з низьким рівнем розвитку дрібної моторики як в експериментальній, так і в контрольній групах становили

відповідно 40% і 30%. Також нами було зафіксовано й негативний рівень. Він відповідав 20% дітей в обох групах. Під час виконання одночасно і послідовно організованих рухів дітям було важко виконати окремі завдання, у них спостерігалася швидка виснаженість, синкінезія.

6. Формувальний етап дослідної роботи передбачав апробування Програми розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор. Під час апробації Програми в групі було створене необхідне предметно-розвиткове середовище, розроблено ігри та посібники для розвитку дрібної моторики рук, що спонукало дошкільників до самостійних дій з матеріалом для конструювання. За основу корекційно-розвивальної програми було взято будівельно-конструктивні ігри та уведено комплексні заняття з конструювання.

Під час формувального етапу експерименту нами було розроблено і проведено заняття з такими конструктивними іграми: 1. «Дізнайтеся за дотиком»; 2. «Знайдіть таку ж деталь, як на фото»; 3. «Побудуйте, не відкриваючи очей»; 4. «Де твій будинок?»; 5. «Знайдіть будинок за описом»; 6. «Допоможіть архітектору»; 7. «Знайдіть відмінності»; 8. «Виберіть розмір»; 9. «Намалюйте будівлю»; 10. «Заповніть маршрут» та ін. Продуктивна діяльність з конструювання відображала і поглиблювала уявлення дітей про навколишні предмети, сприяла прояву розумової та мовленнєвої активності. На заняттях ми ознайомлювали дітей з новими словами, навчали розуміти, розрізняти і вживати слова щодо різних видів діяльності.

7. Здійснення аналізу результатів дослідження на контрольному етапі засвідчило, що в експериментальній групі високий рівень зафіксовано у 40% дітей, середній – у 50%, низький рівень – у 10% дітей. В контрольній групі на високому рівні розвитку дрібної моторики виявлено 20% дітей, на середньому – 40%, на низькому – 30%; також зафіксовано негативний у 10% дітей. В контрольній групі високий рівень на контрольному етапі підвищився на 10%. В експериментальній групі 30% дітей перейшли із середнього рівня на високий, 40% дітей з низького рівня перейшли на середній, тому в експериментальній

групі на 10% побільшало на середньому рівні. У контрольній групі тільки 10% з низького рівня перейшло на середній. Низький рівень розвитку дрібної моторики рук в контрольній групі знизився на 10%, а в експериментальній – знизився на 30%, 10% дітей з негативного рівня піднялося на низький рівень. У контрольній групі негативний рівень не змінив свого співвідношення як на констатувальному, так і на контрольному етапах. В процесі дослідження нами виявлено позитивну динаміку в розвитку дрібної моторики рук дітей завдяки заняттям з конструювання за обмежений період часу.

8. Узагальнення методичних рекомендацій щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор вказує на те що, задля досягнення найкращих результатів дітьми 5-6 років, такі заняття слід проводити систематично і структуровано. Відбирати необхідний дидактичний та інформаційний матеріал, визначати цілі й завдання, а також продумувати зміст роботи. Рекомендуємо також проводити роботу в ігровій формі, щоб не викликати додаткового навантаження та перевтоми. Починати необхідно з базових елементів (кубики, геометричні фігури) потім можна запропонувати складніші будівельно-конструкторські комплекти (шестерні, блоки з отворами тощо).

З метою розвитку дрібної моторики та мовленнєвих навичок дітей старшого дошкільного віку нами запропоновано такі будівельно-конструктивні ігри: 1. «Диво-дерево»; 2. «Футбол»; 3. «Будиночок для ляльки Лоли»; 4. «Знайди пару»; 5. «Знайди половинку» та інші.

Правильний вибір конструктора, створення простих моделей, розвиток творчого мислення, спільна гра, постановка завдань та збереження результатів є основними практичними рекомендаціями та методиками використання конструкторів для розвитку дрібної моторики дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Варто пам'ятати, що головним на заняттях з конструкторами є не тільки результат, а й сам процес, який сприяє розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей у ігровій діяльності: сучасний стан. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* №1 (13), 2017. С. 80-85.
2. Айзенбард М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. *Збірник наукових праць.* Харків: ХГПА, 2014. С. 23-34.
3. Азаренкова Н. І. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр., Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди;* редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.), Т. Ю. Маркіна, Л. Є. Перетяга. Харків: ХНПУ, 2020. С. 7-13.
4. Амосова Н. С. Самомасаж рук при підготовці дітей з мовленнєвими порушеннями. *Логопед.* 2014. №6. С. 12-14.
5. Бадалян Л. О. Дитяча неврологія: Навчальний посібник. Київ: МЕДпрес-інформ, 2016. 608 с.
6. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. 3-тє вид., випр. Київ: Світич, 2009. 430 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під науковим керівн. Піроженко Т. О., авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. Київ: Либідь, 2021. 37 с.
8. Безпала С., Безпала М., Губко М. Розвиток конструкційних здібностей дітей за допомогою конструкторів LEGO Education. *Вихователь методист дошкільного закладу.* 2013. №8. С. 51-56.
9. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта,* №1. С. 5-10.
10. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти.* 2012. №2. С. 124-131.

11. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / за ред. А. М. Богуш. 2-ге вид., допов. Київ: Слово, 2017. 704 с.

12. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. №7. С. 30-31.

13. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-ге вид., пер. і доп. Київ: Вища школа, 2012. 407 с.

14. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Видавничий дім Слово, 2019. 344 с.

15. Бот О. С. Формування тонких рухів пальців рук у дітей ЗНМ. *Дефектологія*. 2003. №1. С. 10-13.

16. Борук О., Дуб'ягіна В.У країні веселих пальчиків: ігри та вправи для розвитку мовлення дітей раннього віку. *Вихователь-методист дошкіль. закл.: щомісяч. спеціаліз. журн*. 2014. №8. С. 54-59.

17. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 256 с.

18. Варій М. Й. Психологія: Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 288 с.

19. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 3-є вид., випр. й доп. Київ : Каравела, 2012. 400 с.

20. Воробей Л. Г. Вправи для розвитку дрібної моторики рук. *Дошкільний навчальний заклад*. 2017. №3. С. 40-48.

21. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Київ: Шкільний світ, 2015. 128 с.

22. Гнізділова О., Лукашова Ю. Використання дидактичних ігор у процесі профорієнтації дошкільників. *Педагогічні науки*. №75-76. 2020. С. 3-7.

23. Голюк О. А., Пахальчук Н.О. Нестандартні задачі як засіб розвитку логічного мислення молодших школярів. *Advanced trends of the modern*

development of psychology and pedagogy in European countries: collective monograph. Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. С. 116-132.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 421 с.

25. Горбатих В. Будівельно-конструкційні ігри – джерело всебічного розвитку дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2009. №5. С. 24-28.

26. Демченко О. П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій. *Корекційна педагогіка та соціальна психологія: зб. наукових праць.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 60-63.

27. Деснова І. С. Використання пальчикових ігор у процесі розвитку дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку. *World science: problems, prospects and innovations: materials the 5th International scientific and practical conference (January 27-29, 2021)* Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. P.488-496.

28. Долбенко С. В. Використання нетрадиційних засобів діяльності для розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку. *Дошкільний навчальний заклад.* 2018. С. 6-12.

29. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

30. Іваніцька Т. М. Мовленнєва пам'ятка-порадниця. *Дошкільне виховання.* 2012. №10. С. 17-19.

31. Іваніцька Т. М. Світ «пальчикових» ігор: методичний посібник з розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку. URL: <http://www.logopedu.com.ua/>.

32. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгво-методичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: НМЦВО, 2013. 320 с.

33. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.

34. Кіт Г. Г. Розумовий розвиток дитини – стратегічний орієнтир Павлиської школи. *Реалізація ідей В.О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи: Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань*. Відп. за випуск: Козак І. І., Лапшина І. М., Любчак Л. В. Вип. 8. Вінниця: ВДПУ, 2012. С. 16-21.

35. Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: Навчальний посібник. Вид. 2-ге доповнене та перероблене. Тернопіль: ТНЕУ, 2018. 138 с.

36. Козак О. Пізнаємо світ пальчиками. Розвиток дрібної та загальної моторики молодших та старших дошкільнят. *Палітра педагога*. 2011. №5. С. 30-31.

37. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності. *Педагогіка і психологія*. 2004. №4. С. 18-20.

38. Колосова О. В. Інноваційні технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2017. Вип. 6. С.49-51.

39. Кольцова М. М. Рухова активність та розвиток функцій мозку дитини. Москва: Педагогіка, 2017. 142 с.

40. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник. Київ: Знання, 2010. 293 с.

41. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини. Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 24 с.

42. Кулькова Н. М. Розвиток дрібної моторики в онтогенезі в нормі та в дітей з мовленнєвими порушеннями. *Педагогіка та психологія: актуальні питання теорії і практики*. 2016. №4. С. 289-290.

43. Лалаєва Р. І. Логопедична робота у корекційних класах. Київ: Літера ЛТД, 2019. 220 с.
44. Левіна Р. Є. Порушення мовлення та письма у дітей. / Ред.-упоряд. Г. В. Чиркіна, П. Б. Шошин. Москва: Аркті, 2015. 221 с.
45. Левківська О. Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку. *Психолог дошкілля*. 2010. №9. С. 50.
46. Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич: Посвіт, 2017. 76 с.
47. Литовченко В. П. Особливості співпраці ортодонтів та логопедів в контексті діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2019. Т. 4. №6. С. 287-292.
48. Ліщук В. Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення. *Дефектолог*. Київ: Шкільний світ, 2010. №7. С. 3-16.
49. Логвиненко Т. Понятійно-термінологічний словник із корекційної педагогіки. Дрогобич, 2016. 164 с.
50. Логопедія. Підручник. Третє видання, переробл. та доп. / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.; за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2017. 672 с.
51. Лугова І. Розвиток дрібної моторики пальців рук в учнів шестирічного віку. *Початкова школа*. 2008. №7. С. 6-7.
52. Марченко І. В. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навч.-метод. посіб. Київ: Слово, 2010. 288 с.
53. Маценко Ж. В. Від трьох до семи. *Психолог*. 2003. №9. С. 35-37.
54. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2018. №4. С.242-247.
55. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / за ред. А. М. Богуш. Київ: Вища школа, 2015. 412 с.

56. Мовленнєвий розвиток дітей. URL: <http://doshkolenok.kiev.ua/rechevoro-zvitie/49-movlennevy-rozvytok>.

57. Нечипорук В. Граючись – розвиваємось! Корекційно-розвивальна програма розвитку дрібної моторики рук. *Психолог. Шкільний світ. Всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів*. Київ: Шкільний світ, 2011. С.16-24.

58. Нецерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності: Навчально-методичний посібник. Ніжин: Академія, 2004. С. 20-21.

59. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т 1. / Укладачі. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2018. 926 с.

60. Османова Т. А. Нові ігри з пальчиками для розвитку дрібної моторики: популярна логопедія. Київ: КАРО, 2018. 160 с.: іл.

61. Паласевич І. Дошкільна лінгводидактика: метод. матеріали до самост. роботи студентів. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2018. 148 с.

62. Пекер Т. В., Голота Н. М., Терещенко О. П., Резніченко І. Ю. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання». Київ: Мандрівець, 2010. 52 с.

63. Піроженко Т. «Впевнений старт» для дітей середнього дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал*. 2019. №8. С. 1-14.

64. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

65. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2006. 456 с.

66. Пономаренко Е. І., Афоніна Л. Н., Возняк О. Н. Розвиток дрібної моторики дітей дошкільного віку з порушенням в мовленнєвому розвитку. *Педагогіка*. 2016. №3. С. 352-355.

67. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. кер. проекту : В. О. Огнев'юк ; наук. ред. Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко [та ін.]. 3-тє вид., доопр. та доп. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.

68. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л. О. Калмикової. Київ: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут. Фенікс, 2018. 245 с.

69. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 192 с.

70. Рібцун Ю. В. Розгорнутий спектр мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ДЦП. *Актуальні питання педагогічних та психологічних наук*: матер. Міжнар. наук.практ. конф., 9-10 листопада 2012 р. Харків: Східноукраїнська організація, Центр педагогічних досліджень, 2012. С. 19-23.

71. Самійлик С. Л. Розвиток дрібної моторики в дітей з мовленнєвими порушеннями за допомогою конструктивних ігор.
URL:<http://journal.osnova.com.ua/download/45-39-41606.pdf>.

72. Семенович А. П. Нейропсихологічна корекція в дитячому віці. Метод заміщувального онкогенезу. 2007. Генезис, 474 с.

73. Семиченко В.А. Психологія мови: Модульний курс: Навчальний посібник. Київ: Магістр-S, 2008. 112с.

74. Смольникова Г. Розвиваймо у малят сенсорику та дрібну моторику. *Дошкільне виховання*. 2010. №7. С. 32-33.

75. Стахова І. А. Розвиток креативності молодшого школяра засобами природничо-екологічної проектної діяльності. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали третьої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів*. Випуск 4 / Упорядники : О. І. Кілініченко, Л. І. Хімчук. Івано-Франківськ, 2017. С. 91-93.

76. Стрюк К. Ще раз про розвиток мовлення: Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят. *Дитячий садок*. 2004. №47. С. 45-47.

77. Сухомлинський В. О. Квітка сонця. Харків: Школа, 2017. 240 с.

78. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. *Дефектологія*. 2007. №4. С. 3-11.

79. Терещенко І. Як розвивати моторику в дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал*. 2018. №10. С. 43-48.

80. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2015. 608 с.

81. Тищенко В. Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти від народження до п'яти років: Поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2018. 128 с.

82. Трифонова О. С. Реалізація ідей А. М. Богущ у вихованні звукової культури мовлення в дошкільників. *Дошкільна освіта*. 2014. №4. С. 27-32.

83. Федорова М. А. Підходи до розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 418-421.

84. Філічева Т. Б., Чиркіна Г. В. Усунення загального недорозвинення мови у дітей дошкільного віку. Москва: Айріс-прес, 2018. 224 с.

85. Харченко Т. Г., Смаль Н. М. Важливість розвитку дрібної моторики рук у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 56-60.

86. Храковська М. Г. Афазія. Агнозія. Апраксія. Методики відновлення. Нестор Академік Паблішерз, 2017. 309 с.

87. Цвинтарний В. В. Граємося пальчиками та розвиваємо мову. С-Пб: Лань, 2016. 31 с.

88. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2017. 640 с.

89. Шеремет М. К. Логопедія: підручник (третє видання, перероблене та доповнене). Київ, Слово, 2014. 672 с.

90. Шляхи та напрями формування звукової культури мовлення дітей у період дошкільного дитинства. URL:http://yaneuch.ru/cat_16/shlyahi-ta-napryami-formuvannya-zvukovo.

91. Шперкач О. Вплив конструктивних ігор на розвиток логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/shperkach>.

92. Coseriu E. Sprachkompetenz. Grundzige der Theorie des Sprechens. – Tubingen, 1988. 299 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Рейтинговий ряд розвитку дрібної моторики рук дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі в експериментальній групі

№п/п	Діагностичні завдання за усіма проведеними методиками						
	1	2	3	4	5	Всього балів	Рівні
1	4	4	3	4	4	19	В
2	3	3	3	3	4	16	С
3	3	3	3	3	3	15	С
4	3	3	2	3	3	14	С
5	3	3	3	2	3	14	С
6	2	2	2	2	3	11	Н
7	2	2	2	2	2	10	Н
8	2	2	2	2	2	10	Н
9	2	2	1	2	2	9	Н
10	2	2	1	1	2	8	НЕГ

Рейтинговий ряд розвитку дрібної моторики рук до дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі в контрольній групі

№п/п	Діагностичні завдання за усіма проведеними методиками						
	1	2	3	4	5	Всього балів	Рівні
1	4	4	3	4	4	19	В
2	3	3	3	3	4	16	С
3	3	3	3	3	3	15	С
4	3	3	2	3	3	14	С
5	3	3	3	2	3	14	С
6	2	2	2	2	3	11	Н
7	2	2	2	2	2	10	Н
8	2	2	2	2	2	10	Н
9	2	2	1	2	2	9	Н
10	2	2	1	1	2	8	НЕГ

Будівельно-конструктивні ігри для розвитку дрібної моторики та формування конструктивних умінь у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

Назва гри	Завдання	Обладнання	Хід гри
1. «Дізнайтеся за дотиком»	Вправляння на вміння вгадувати деталі конструктора на дотик.	2 комплекти конструкторських виробів.	1. Грають двоє дітей: перший гравець називає деталь, другий – визначає її за дотиком. Вірно визначивши деталі, гравці їх отримують. 2. Педагог тримає в мішечку набір деталей. Діти по черзі дістають із нього деталь, вгадують і показують усім.
2. «Знайдіть таку ж деталь, як на фото»	Співвіднести схему з елементами конструктора, зафіксувати назви цих частин.	Розгорнуті схеми та конструкторські деталі до них.	Діти по черзі будують за схемою конструктора, знаходячи відповідні деталі конструкції. Щоб ускладнити, розставте деталі за схемою майбутньої конструкції.
3. «Побудуйте, не відкриваючи очей»	Сформувати вміння навпацки знаходити деталі конструктора, розробити внутрішній план дій, культивувати зусилля і старанність.	Конструкторський комплект, схеми конструкції.	Пропонуємо розглянути конструктивну схему та деталі конструкції. Побудуйте конструкцію із заплющеними очима (3-5 деталей). Щоб спростити завдання: спочатку розберіть конструкцію, потім зберіть її із заплющеними очима. Ускладнення: збільшити кількість деталей.
4. «Де твій будинок?»	Розвиток осмисленого сприйняття форми елементів будівлі; розпізнавання деталей на кресленні лише з допомогою зорового аналізатора.	Будівельні деталі гри. Картки із зображенням деталей будівель.	Гравці діляться на 2 групи: частини конструкції знаходяться в картці із зображенням деталей. Діти з займають свої місця (встають у намальовані кола). Інші учасники гри отримують картки – запрошення переїхати до нового будинку. Щоб не переплутати свій будинок із чужим, потрібно уважно розглянути деталі у будиночках та вибрати такі, як показано на картці. Біля вивіски «Де твій дім?» діти розпорошені по будинках. Як тільки будинок повністю заселиться, усі мешканці піднімають картки. Педагог та «господарі» будинків перевіряють, у якому будинку зібралися мешканці, і чи правильно знайшли свій будинок.
5. «Знайдіть будинок за описом»	Тренувати вміння знаходити будинок за описом; розвивати спостережливість; навчити описувати будівлю; культивувати наполегливість.	Будівельний конструктор в зібраному вигляді.	Гравці оглядають будівлі. При цьому педагог звертає увагу на те, з яких частин складаються будівлі, як вони розташовані одна до одної, які функціональні частини, для чого цей об'єкт. Тепер я (педагог) скажу вам назву однієї з будівель, а надалі будете розпізнавати їх, відповідаючи питання, так чи ні).

Продовження таблиці

6. «Допоможіть архітектору»	Тренувати вміння порівнювати контурну схему та конструкцію об'єкта.	Підготовлені конструкції, карти з контурними зображеннями будівель складної форми (будинки з різними дахами, господарські будівлі).	Діти знаходять відповідну контурну схему, домальовують її.
7. «Знайдіть відмінності»	Розвинути здатність співвідносити – порівнювати малюнок (фотографію) та малюнок (схему) предмета.	Будівельні схеми, конструктивні атрибути.	Дорослий розповідає дітям, що одного разу будівельники збудували будинок за кресленням та зробили невеликі помилки. І хоча будинки вийшли красивими, вони все ж таки трохи відрізнялися від малюнка. Він пропонує розглядати кожну будівлю та знаходити неточності. У цій грі можна використовувати різні дизайни і малюнки.
8. «Виберіть розмір»	Тренувати вміння співвідносити деталі за розміром (поняття масштабу).	Полотно у велику клітинку, конструкційні деталі (2-4 комплекти).	Пропонується накреслити деталі конструкції в основах (1 основа – сторона куба). Сторона квадрата ускладнюється 2x2 клітинами.
9. «Намалюйте будівлю»	Графічне бачення готової будівлі з використанням умовного критерію. Розвинути вміння послідовно аналізувати будівлю.	Аркуш з великими клітинками для будівельних деталей, олівець, конструкторські деталі: не більше – 10.	Зображення конструкції в одній із проекцій, порівняння елементів конструкції та елементів схеми. У співвідношенні 1 куб = 1 основа (будівельна частина – куб).
10. «Заповніть маршрут»	Розчленовування контурної схеми предмета. Формування вміння послідовно аналізувати контурну схему. Розробити внутрішній план дій у дітей.	Контурні схеми, олівець, конструкторські деталі.	Запропонуйте заповнити схему деталями конструкції. Намалюйте контури у можливих частинах будівлі. Використання різних/однакових частин. Будівництво без контурів тощо.

Рейтинговий ряд розвитку дрібної моторики рук до дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями на контрольному етапі в експериментальній групі

№п/п	Діагностичні завдання за усіма проведеними методиками						
	1	2	3	4	5	Всього балів	Рівні
1	4	4	4	4	4	20	В
2	4	4	4	4	4	20	В
3	4	4	4	4	4	20	В
4	4	4	4	4	4	20	В
5	3	3	3	3	3	15	С
6	3	3	3	3	3	15	С
7	3	3	3	3	3	15	С
8	3	3	3	3	3	15	С
9	3	3	2	3	3	14	С
10	2	2	2	2	3	11	Н

Рейтинговий ряд розвитку дрібної моторики рук до дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями на контрольному етапі в контрольній групі

№п/п	Діагностичні завдання за усіма проведеними методиками						
	1	2	3	4	5	Всього балів	Рівні
1	4	4	4	4	4	20	В
2	4	4	3	3	4	18	В
3	4	3	3	3	3	16	С
4	3	3	2	4	4	16	С
5	3	3	3	2	3	15	С
6	3	3	3	2	2	13	С
7	3	2	2	2	2	11	Н
8	2	2	3	2	2	11	Н
9	2	2	2	2	2	10	Н
10	2	2	1	1	2	8	НЕГ

КОНСПЕКТ

заняття з будівельно-конструктивної діяльності для розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями

Вікова група – *старша*

Тема заняття – *«Міські будівлі»*

Програмний зміст

Дати елементарні уявлення про міську архітектуру, містобудування.

1. Продовжувати вчити дітей створювати споруди з готових геометричних форм (брусків, цеглинок, кубів, призм, циліндрів), аналізувати об'єкт, бачити основні частини та деталі, що становлять споруду;
2. Закріплювати вміння розрізняти й називати геометричні форми: куб, брусок, призма, цеглину, циліндр;
3. Розвивати вміння робити споруди відповідно до принципу доцільності;
4. Розвивати конструкторські навички, просторове мислення, образне мислення, уяву;
5. Навчити дітей складати сюжетну композицію за планом-схемою;
6. Розвивати монологічну мову;
7. Вправляти дітей у вмінні складати розповіді про будівлі різного призначення з використанням схеми-опори;
8. Вчити складати оповідання від першої особи;
9. Вчити розповідати зв'язно, повно та виразно;

Демонстраційний матеріал: план-схема будівництва міста, картки із зображенням різних будівель, фотографії архітектурних споруд, схема-опора для складання оповідання.

Роздатковий матеріал: конструктор дерев'яний, машинки, човники, макети дорожніх знаків, пішохідних переходів, клумб, дерев, чагарників.

Попередня робота: розгляд фотографій із зображенням різних міських будівель (*вокзали, школи, дитячі садки, магазини, музеї, театри, житлові*

будинки); бесіди про призначення цих будівель, їх зручність, необхідність у житті міських жителів; ознайомлення із схемою майбутньої споруди; спорудження набережної, доріг, пішохідних доріжок, будівлі вокзалу.

Методи: бесіда, розгляд, спостереження,

Прийоми: ігровий, нагадування, уточнення, заохочення

Хід заняття:

I. Мотивація діяльності.

Вихователь: Сьогодні вночі у нашому місті будівліпочали сперечатися про те, хто найголовніший! А будівлі в нашому місті всі різні і всі потрібні, подивіться на фотографії (*показує фотографії із зображенням будівель різного призначення*). Вони такі казки про себе розповідали, ви не чули? А я чула – можу вам розповісти. Ну, то слухайте, що я почула.

«Я мушу вам сказати, що головний будинок у місті, звичайно, Я! І звать мене – Вокзал. До мене приїжджають усі люди, які хочуть побувати у нашому місті. Я можу не випустити жодну людину з міста, і ніхто не потрапить у гості. Але я працюю дуже старанно. Мої бетонні стіни міцні. Двері дуже широкі, може пройти багато людей, і ніхто не штовхатиметься. У мене величезні вікна, у моїх залах завжди світло. Як може місто обійтися без мене? Якщо мене не буде, ніхто до міста не приїде і ніхто з міста не поїде. Я – найголовніший!».

А ви чуєте, вони ж не згодні (*показує на картинки інших будинків*). А давайте збудуємо різні будинки, які є в нашому місті, але так, щоб вони сперечалися, хто з них головний! А коли збудуємо, тоді хтось із вас розповість, хто чув, як вони вихвалялися, що вони найголовніші, найпотрібніші. (*Вихователь запрошує дітей до ігрової кімнати*).

II. Основна частина заняття.

1. Конструювання. (*Діти переходять в ігрову кімнату, встають навколо майбутньої будівлі*).

Вихователь: Діти, що ми з вами задумали? (*Показує мізинець*)

Діти: побудувати будинки.

Вихователь: А які нам знадобляться для цього матеріали? (*Показує безіменний палець*).

Діти: дерев'яний конструктор, дерева, кущі, щоб прикрасити місто, клумби.

Вихователь: А які інструменти нам потрібні для будівництва? *(Показує середній палець)?*

Діти: Руки.

Вихователь: Потім будемо робити все за порядком *(показує вказівний палець)* і що ж у нас має вийти? *(Показує великий палець).*

Діти: Місто!

Вихователь: Правильно, молодці! Діти, а людьми якої професії ми зараз з вами будемо?

Діти: Будівельниками.

Вихователь: Правильно! Але будівельники що неспроможні почати будувати без плану. Хто ж планує, як будувати будинки у місті?

Діти: Архітектори.

Вихователь: Правильно, діти! Архітектор уже спланував, де якийсь будинок потрібно побудувати і накреслив для нас схему нашого міста. Давайте добре її розглянемо і вирішимо, де який будинок треба побудувати. Покажіть. *(Діти відповідають).* А це що за будівля? *(Показує на плані будівлю вокзалу).*

Діти: Вокзал.

Вихователь: Правильно, діти. Покажіть, де він має бути на нашій забудові? *(Діти показують і кажуть, що він вже побудований).* Подивіться, які у нього великі вікна, які широкі двері, багато людей може пройти. Які міцні стіни.

Вихователь: Діти, а як ви вважаєте, що задумав побудувати архітектор на цьому місці? *(Показує на схемі).*

Діти: Школу.

Вихователь: Хто будуватиме школу, станьте біля того місця, де вона має бути побудована. *(Діти займають місце).*

Вихователь: А це що за будівля?

Діти: Це дитячий садок.

Вихователь: Правильно, а хто ж хоче побудувати дитячий садок? *(Діти піднімають руки).* Станьте біля того місця, де архітектор запланував побудувати дитячий садок. *(Діти займають місце).*

Вихователь: А який ще будинок задумав збудувати архітектор?

*Діти:*Музей.

*Вихователь?:*Хто хоче побудувати музей, станьте біля того місця, де ви його будуватимете. *(Діти займають місце).*

*Вихователь:*Діти, а це що за будівлю задумав збудувати архітектор? *(Показує на будівлю крамниці на схемі).*

*Діти:*Крамниця.

Вихователь: Хто хоче побудувати магазин, станьте біля того місця, де ви його будуватимете. *(Діти стають на потрібне місце).*

Вихователь: У нас ще залишилася одна будівля, яку потрібно збудувати за задумом архітектора. Яка ж це будівля?

*Діти:*Це житловий будинок!

Вихователь: Правильно, діти. Адже житлові будинки також дуже необхідні. Займайте місце, де ви будуватимете житловий будинок.

*Вихователь:*Діти, давайте ще раз подивимося на нашу схему і перевіримо, чи так, як задумав архітектор, ви будуватимете свої будівлі. *(Перевіряють разом з вихователем за схемою).* Молодці всі правильно стали. Запам'ятайте свої місця та давайте все приготуємо для роботи. Потрібно принести від кожної групи будівельників по 2 стільчики та поставити на них 2 коробки з конструктором. *(Діти готують робочі місця).*

*Вихователь:*Діти, перш ніж ви почнете будувати свої будівлі, подивіться ще раз на картинки та фотографії цих будівель і подумайте, як ви будуватимете. А коли ви збудуєте, тоді хтось із вас розповість, хто чув, як вони вихвалялися, що вони найголовніші, найпотрібніші. Розпочинайте. *(Діти виконують спорудження будівель, прикрашають їх макетами)*

Вихователь: Ах, яке чудове місто у вас вийшло, все, як задумав архітектор. *(Розглядає і хвалить кожну споруду).*

2. Розвиток мовлення.

Вихователь: Молодці! А хтось із вас уже чув, як ваші будинки вихваляються про себе, що вони найпотрібніші в місті? Хто чув? Розкажіть, ніби це сама будівля розповідає про себе! Чи може цей будинок говорити, що він головний? Чим же він може похвалитися? *(Діти по черзі від кожної групи будівельників розповідають розповідь від першої особи).*

Вихователь: Ах, які чудові розповіді у вас вийшли! Молодці!

III. Підбиття підсумків.

Вихователь: Діти, то що ж ми задумували зробити? *(Показує мізинець).*

Діти: Збудувати різні будинки, збудувати місто, як задумав архітектор.



Вихователь: Чи можемо сказати, що ми зробили все, як задумали? *(Показує великий палець).*

Діти: Так.

Вихователь: Молодці, діти! А як ви думаєте, який же все-таки найголовніший і найпотрібніший будинок у місті?

Діти: всі будинки потрібні!

Вихователь: Звичайно, молодці! А тепер ми з вами будівництво нашого міста залишимо для гри, а все, що нам уже не потрібно, покладемо на свої місця. *(Діти наводять порядок).*

КОНСПЕКТ

заняття з будівельно-конструктивної діяльності для розвитку мовлення у старшій групі дітей на тему: «Казкова подорож»

Завдання

Виховні:

– виховувати доброзичливість, чуйність, доброту, повагу до оточуючих;

Освітні:

– навчання елементів техніки виразних рухів: вміння правильно виражати емоції здивування, страху, радості за мімікою.

– збагачення словника дітей словами, які позначають різні емоції, почуття, настрої.

– вчити відповідати на питання повними відповідями.

Розвиваючі:

– розвиток дрібної моторики;

– швидкість реакції;

– координація слова з рухом;

– розвиток розумових процесів: пам'яті, уваги, творчої уяви, зв'язного та виразного мовлення;

– орієнтування у просторі.

Основні принципи роботи:

– ставлення до дітей та їх потреб – шанобливе, доброзичливе.

– кожна дитина приймається такою, якою вона є.

– заняття проходять в ігровій формі, що викликає у дітей жвавий інтерес.

– позитивна емоційна оцінка будь-якого найменшого досягнення дитини.

– велика увага приділяється розвитку у дітей здатності до самостійної оцінки своєї роботи. Оскільки самооцінювання дозволяє спокійніше ставитися до результату своєї діяльності та оцінки з боку дорослого.

– створення на заняттях почуття безпеки, завдяки чому діти можуть вільно досліджувати та висловлювати своє **Я**.

Обладнання:

- різнокольорові паперові кораблики;
- ємність з водою;
- піктограми із зображенням емоцій;
- фігури тварин (*гра-підбери правильно*);
- конверти;
- розрізна картинка сонечко;
- дзеркала маленькі;
- смайлики;
- конструктор LEGO;
- набір карток цифр;
- телевізор для показу картин;
- аудіо-запис звуків води.

ХІД ЗАНЯТТЯ.**1. Організаційний момент** (*стали в коло*).

Коли люди зустрічаються, прийнято вітатись! Я пропоную нам з вами зараз це зробити. А робитимемо це різними способами!

Можна сказати, всім **«Вітаю»**.

А як можна привітатись мовчки? (*Доторкуємося рукою, моргаємо очима, киваємо головою, махаємо рукою тощо*) Молодці! Давайте ми з вами повторимо правила, як ми поведимося на заняттях та в іграх:

1. Кожен день завжди і скрізь,

На заняттях і у грі,

Гучно, чітко, промовляєм,

Нікуди ми не поспішаєм.

2. Якщо хочеш відповісти, не зітхай,

Тільки руку піднімай.

– Скажіть, ви любите подорожувати? Сьогодні ми з вами вирушимо в подорож до казкової країни, побуваємо на різних островах, на нас чекають неймовірні пригоди та безліч загадок. Потрапляючи до цієї казкової країни

люди трохи змінюються. Бажаєте дізнатися, як? Тоді в дорогу. Оскільки країна незвичайна, то й у подорож ми вирушимо незвичайним чином: за допомогою фантазії.

– А що таке фантазія? (*Фантазія – це наші мрії, коли ми, про щось мріємо, вигадуємо те, чого немає насправді*). Давайте уявимо, що це море, і ми попливемо по ньому кожен на своєму кораблику.

– Діти, а яка в нашому морі вода (*спокійна*). Як ви думаєте, чи попливе такою водою кораблик і як? А що потрібно кораблику, щоб він поплив? (*вітер*). А чи зможемо ми зробити вітер? Як? (*Подути*). Що буде, якщо ми будемо сильно дмухати? (*Кораблики перевернуться і втопляться*). Значить треба дмухати потихеньку, обережно.

Діти вибирають собі кораблик кольору, який їм сподобався, і запускають його у воду. Дмухають на нього, щоб він поплив.

2. Основна частина.

– Ось ми й припливли. Подивіться, діти, що це? Брама. – А на брамі – замок. Напевно, жителі країни думали, що діти прийдуть сюди невиховані, які не вміють бути ввічливими, і вони в свою країну не хочуть нікого впускати. Може, ми покажемо, що ми не такі і знаємо багато ввічливих і добрих слів? Зараз ми візьмемо клубочок добрих слів і попросимо їх пустити.

Гра «Клубочок добрих слів»

Діти передають клубочок один одному, при цьому кожен називає якесь «*добре слово*».

Вихователь: Діти, ви сказали стільки добрих слів, що на душі стало тепло ізатишно. І наш замок також не витримав, відкрився. Ласкаво просимо до казкової країни!

– Ось і перший острів казкової країни.

– Як ви вважаєте, діти, як він називається? (*Діти дивляться на піктограму ЗДИВУВАННЯ*).

– Чому ми можемо здивуватись? (*Діти зображують подив за допомогою міміки, дивляться на себе в маленькі дзеркала*).

– На цьому острові мешкають незвичайні тварини, подивіться, що з ними не так? (*переплутані частини від них*). Хіба таке може бути насправді? Допоможемо їм? (*Діти підбирають правильні половинки тварин*).

– Молодці, ви все правильно зробили, і вони нам дуже вдячні. За це нам дарують чарівний конверт, який можна буде відкрити лише наприкінці нашої подорожі. Візьмемо конверт із собою і вже час подорожувати далі.

– Подивіться діти, а ось і наступний острів, як ви вважаєте, як він називається? (*Діти дивляться на піктограму СТРАХУ, намагаються зобразити, дивляться в дзеркальця*).

А чому нам може бути страшно?

Ось і в цьому казковому місті сталося нещастя, зчинився ураган і зруйнував усі будинки. Але ж ми з вами обов'язково допоможемо і не залишимо в біді?

–Конструювання. Діти беруть картки з цифрами і їм необхідно побудувати будинок, у якого буде стільки поверхів, скільки означає цифра.

Діти будують будинки розставляють їх у місті, прикрашають. Поки що все робили – з'явився другий конверт.

– Як ви вважаєте, гарний вчинок ми з вами зробили? А нам час далі.

Хлопці, я запрошую вас пограти у гру «добре-погано». У кожній картинці ви повинні знайти хороше та погане.

ТРОЯНДА– добре, що вона красива, а погано те, що у неї шипи і можна вколотися.

МОРОЗИВО– добре, що смачне, а погано, що можна захворіти.

ВЕЛОСИПЕД– добрекататися, погано, що можна впасти.

ГОЛКА – добре, що шиє, а погано, що можна вколотись.

ЧАЙНИК–добре закип'ятити чай, погано, що можна обпектись.

– А Ось подивіться і третій острів у нас на заваді. Як він називається (*дивляться на піктограму РАДОСТІ, зображують і дивляться у дзеркальця*)

– Чому ми радіємо?

– А казки можуть тішити нас? *(Звичайно, у них добро завжди перемагає зло).* Чи багато ви знаєте казок?

– Пропоную пограти у гру з казками. Дивитимемося картинку казки і відповідатимемо на запитання. Чи готові?

* Хто найсильніший у казці Ріпка? *(дідусь, хоча допомогла мишка).*

* Як у казці «Курочка Ряба» зробити так, щоб яєчко золоте не розбилося, хоча мишка все одно пробіжить і махне хвостиком *(покласти його в тарілочку, зробити в столі ямку, накрити чашкою і т. д).*

* У казці «Колобок» як він повинен зробити так, щоб і пісенька була почута, і живим залишитись? *(залізити на голову, на спину і т.д.).*

– Погляньте, поки ми грали у нас, з'явився третій конверт.

3. Підсумок.

– Ми стільки зробили сьогодні добрих справ, що з'явилася навіть частина сонечка у казковому місті.

– Як ви вважаєте, де можуть бути інші частини? Думаю, настав час подивитися, що в наших конвертах.

Відкриваємо конверти та збираємо сонечко!

– Погляньте діти, ми з вами своїми добрими справами, ввічливими словами, своїми знаннями та терпінням впоралися з усіма завданнями.

– Які добрі вчинки та справи ми зробили? *(Повернули тваринам правильну зовнішність, зібрали зруйновані будинки).*

– Вам сподобалося? – Який острів сподобався більше і на якому ви хотіли б залишитися? – Що було складно, а що зовсім легко?

– Пропоную вам подарувати гостям смайлики– посмішки, а у відповідь попросимо їх посміхнутися нам, щоб у всіх завжди був гарний настрій!



Ігрові методики розвитку мовлення та дрібної моторики за допомогою конструктора ЛЕГО

1. «Диво-Дерево»

Завдання гри:

- закріпити правильну вимову звуків у словах;
- розвивати фонематичне сприйняття;
- розвивати зорову пам'ять;
- розвивати дрібну моторику пальців рук.

Матеріал: конструктор ЛЕГО, картинки на звук, що автоматизується, гральний кубик.

Хід гри. У грі беруть участь 2 особи. Кожен гравець має своє дерево, зроблене з конструктора ЛЕГО, і спільну скриньку з «яблуками». Вони по черзі кидають кубик і беруть із коробки стільки картинок, скільки випало на ньому. Стільки ж «яблук» треба взяти із загальної скриньки та повісити на своє дерево. Взявши потрібну кількість картинок, гравець чітко промовляє назву предмета, зображеного на картці. Перемагає той, хто матиме найбагатший «урожай» [8, с. 53].

2. «Футбол»

Завдання гри

- автоматизація та диференціація звуків «С» та «Ш»;
- розвивати дрібну моторику пальців рук;
- розвивати увагу;
- розвивати фонематичне сприйняття.

Матеріал. Конструктор ЛЕГО, гральний кубик, картинка зі словами на звук «С» та «Ш».

Хід гри. На імпровізованому футбольному полі розміщуються дві брами, зроблені з конструктора ЛЕГО. Дитина кидає кубик за команду «Свистілочок» і називає стільки слів із картинки зі звуком «С», скільки випало на кубику. Після цього перед однією брамою виставляється стільки ж фішок з конструктора.

Потім гравець кидає кубик за команду «Шипілочок» і називає стільки слів з картинки зі звуком «Ш», скільки випало на кубуку. Після цього перед іншими брамами виставляється стільки ж фішок із конструктора ЛЕГО.

Виграє команда, яка набрала найбільшу кількість фішок[8, с. 54].

3.«Будиночок для ляльки Лоли»

Завдання гри:

- закріпити правильну вимову звуку [л] у словах;
- розвивати фонематичне сприйняття;
- розвивати дрібну моторику пальців рук.

Матеріал. Предметні картинки на конструкторі ЛЕГО прямокутної форми («цеглинки») 10-14 штук та «дах» трикутної форми.

Хід гри. Гравець обирає «цеглинки» з картинками, де чується звук «Л». З них він зводить будиночок для ляльки Лоли.

4. «Знайди пару»

Завдання гри:

- закріпити правильну вимову звуку [р'] у словах;
- розвиток зорової пам'яті;
- розвиток дрібної моторики пальців рук, фонематичного сприйняття.

Хід гри. Грають 1-2 особи. Деталі від конструктора ЛЕГО викладені на столі картинками назовні. Дитині пропонується подивитися на картинки та запам'ятати їх. Після цього деталі конструктора ЛЕГО перевертають картинками вниз. Дитина повинна по пам'яті зібрати картинки, з'єднавши деталі між собою. Виграє той, хто більше збере картинок-пар.

5. «Знайди половинку»

Завдання гри:

- закріпити правильну вимову звуку [р] у словах;
- розвивати фонематичне сприймання;
- розвивати дрібну моторику пальців рук.

Хід гри. Педагог називає слово на звук, що автоматизується. Дитина має знайти 2 половинки з зображенням названого слова, назвати, з'єднати їх між собою та отримати картинку на звук, що автоматизується.

Заняття «Теремок»

з використанням будівельно-конструктивних ігор

під час конструювання з допомогою дерев'яного конструктора

Мета заняття – розвиток дрібної моторики рук та мовленнєвих навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Завдання:

- удосконалювати вміння будувати за кресленням, продовжувати навчати читанню за кресленням;
- спонукати добудовувати споруду (дах, застосовуючи вже відомі методи побудови);
- вправляти в знаходженні креслення окремої деталі, підводити до того, що до одного і того ж креслення можуть підходити різні деталі;
- закріпити назву деталей дерев'яного конструктора, продовжувати вчити об'єднувати деталі за певною ознакою;
- розвивати логічне та просторове мислення, уяву, мовлення;
- виховувати вміння вислуховувати співрозмовника, надавати допомогу;
- вчити вибудовувати прості та складнопідрядні речення, стежити за правильним узгодженням слів.

Словник: кубик, цегла, пластина, призма, конус, циліндр, брусок, арка, піраміда, фундамент, перекриття, креслення, будівництво, будівельники.

Методичні прийоми: дидактичні авторські ігри «Знайди друзів», «Чії сліди», «Юні конструктори»; робота з морфотаблицею, аудіозапис, сюрпризний момент – прихід Сороки-листоноші, мотивація: допомога героям казки «Теремок», аналіз креслення, творче завдання: добудувати дахи, умовні позначення героїв (різнокольорові кола, динамічна пауза, вихід за межі заняття. «Фото для героїв казки»[71].

Матеріал: деталі дерев'яного конструктора: кубик, цегла, пластина, призма, конус, циліндр, брусок, арка, піраміда; морфотаблиця зі схемами частин будинку; креслення деталей, лист, кольорові кола, зображення героїв

казки «Теремок», креслення теремка, столи, стільці, 2 мольберти, фотоапарат, кубик з ознаками.

Попередня робота: Розгляд альбому «Архітектура» – будівлі; скласти морфологічну таблицю «Без чого не може бути будь-який будинок»; робота з кресленнями.

Хід заняття:

1. Організаційний момент.

Дидактична гра «Знайди друзів».

– Що знаходиться у нас на столі?

Діти: Деталі дерев'яного конструктора.

Вихователь:– Діти давайте пограємося в гру «Знайди друзів»

– Хто нагадає правила гри?

Діти: Необхідно кинути кубик і подивитися, яка ознака випала. Потім знайти дві деталі, щоб вони були схожі на цю ознаку.

Вихователь:– А головне правило?

Діти: Повторюватися не можна. (*Граємо 5 разів*).

– Як ми шукали друзів? За ознаками колір, форма, частини[31].

Гра «Чиї сліди?»

Вихователь:– Діти, наші деталі залишили сліди. Давайте дізнаємось, хто їх міг залишити.

Діти відповідають. Наприклад: Цей слід квадратної форми його міг залишити кубик, брусок, арка, призма і так далі, тому що у них є квадратні сторони.

2. Сюрпризний момент: приходить Сорока-листоноша.

Сорока-листоноша:– Здрастуйте, діти. Я Сорока-листоноша. Я принесла листа від героїв казки.

– Ви здогадалися, з якої казки (*показати ілюстрацію з казки «Теремок»*).

– Молодці, а мені час розносити пошту далі.

3. Мотивація.

Вихователь: – Давайте прочитаємо листа: Діти, ви, напевно, знаєте – яке нещастя у нас сталося?

Діти: Ведмідь зламав (зруйнував) теремок.

Вихователь: Тепер нам немає де жити. Допоможіть нам.

4. Проблемна ситуація.

Як допомогти звірятам?

Діти: Збудувати новий.

Вихователь: Із чого в дитячому садку можна будувати?

Діти: Дерев'яний конструктор, ЛЕГО, палички.

– Давайте з дерев'яного конструктора, його вистачить на всіх.

5. Робота з морфотаблицею.

Вихователь: Що таке теремок?

Діти: Будинок, будиночок, хатка.

Вихователь: Треба згадати, що має бути будь-яка будівля.

Діти називають частини будівлі та викладають схеми в таблицю.

6. Динамічна пауза.

Вихователь: Пора вирушати на будівництво. А дорогою пограємося. Перетворимося на тварин із казки. Як ходить мишка, зайчик-побігачик, жабка-квакушка, лисичка-сестричка, вовчок-сірий бочок. (*Діти імітують рух тварин*)

7. Аналіз креслення.

Вихователь: Діти, а в листі ще щось є. Що це таке?

Діти: Креслення теремка.

Вихователь: З яких деталей хотіли побудувати свій теремок звірі? (*фундамент – пластинаі так далі*).

Вихователь: А дах, з яких деталей?

Діти: Його немає.

Вихователь: Давайте дах кожен придумає свій.

8. Будівництво під музику.

Вихователь ставить додаткові питання:

– Звідки почнемо будувати теремок?

– Які деталі, Соломійко, ти взяла, щоб збудувати стіни?

– З яких деталей, Дмитрику, ти будуватимеш дах?

9. Рефлексія.

– Як ми допомогли звірам?

– Що нам допомогло збудувати такі гарні теремки? (*креслення*)

Давайте сфотографуємо наші теремки і передамо Сороці-листоноші, хай вона віднесе їх звірятам [60, с. 71].

Заняття «Моя вулиця» з елементами конструювання

Мета заняття: навчати дітей конструюванню із будівельного матеріалу «Місто».

Завдання:

- розширювати та активізувати словник за темою;
- вправляти в умінні складати поширені речення;
- активізувати у дітей словник прикметників та антонімів;
- продовжувати роботу з деформованими реченнями;
- розвивати загальну моторику та координацію рухів;
- розвивати пам'ять, логічне мислення;
- виховувати самоконтроль за мовленням;

Методичні прийоми: вирішення протиріч, гра – змагання, гра«ніч – день», «розумний ведмедик», «скажи, яка твоя вулиця».

Обладнання: текст вірша «Прогулянка містом»; велика сюжетна картина «Місто»; опорні картинки із зображенням будинків, школи, дитячого садка, лікарні, крамниці, парку, дитячого майданчика, пошти, дерев, тощо; повітряна кулька; іграшка ведмедик, клубочок з нитками.

Попередня робота: цільові прогулянки містом, малювання на тему «Будинок, в якому я живу», аплікація «Наша вулиця», конструювання з будівельного матеріалу «Місто», робота з батьками з виготовлення макетів будинків.

Хід заняття:

Організаційний момент.

Вихователь: Здрастуйте, діти!

Ось настала нова днина,

Вітатися прагне кожна дитина.

В коло всіх я закликаю,

Нову зустрічобіцяю!

1. Вправа «Мої вітання»(для розвитку загальної моторики, почуття темпу та ритму – діти показують рухи).

Я вітаюся скрізь – вдома й на вулиці (діти прикладають руки до грудей, розводять убік).

Навіть «привіт» говорю я сусідській курочці(діти показують крила курки).

Доброго дня, сонце, золоте! (Діти розводять пальці над головою, показуючи промені).

Доброго дня, небо, голубе! (Діти піднімають руки вгору, дивляться на руки).

Привіт, вітерець вільненький! (Діти гойдаються в сторони).

Привіт, дубочок маленький! (Діти з'єднують лікті, як стовбур дерева).

Добрий ранок, день вітай! (Повороти вправо – вліво).

Та вклонитися не забувай! (Нахил вперед, руки в сторони).

Читання вірша вихователем:

Вбезхмарний день готові вийти на прогулянку.

Багатоу місті будинків, вулиць, провулочків,

Того, що місто велике, не варто боятись малята.

Тільки адресу свою пам'ятайте, щоб не заблукати[22, с. 6].

Вихователь: У мене в руках клубочок, ниточку від клубочка ви передаватимете один одному, і називатимете свою домашню адресу.

2. Гра «Хто більше»

У процесі гри діти згадують назви вулиць свого рідного міста. Виграє той, хто назве якнайбільше. За правильну відповідь діти отримують зірочки, потім підраховують кількість, визначаючи переможця.

3. Складання поширених речень(на столах у дітей предметні картинки на задану тему).

У нашому місті багато вулиць. У нашому місті багато (яких?) красивих, зелених, чистих, тихих, широких, довгих вулиць (аналогічно: багато будинків, парків, дитячих садків, шкіл, магазинів, лікарень, дитячих майданчиків, дерев, тощо). Картинки переносяться на панно [22, с. 7].

4. Гра «Ніч-день»з метою розвитку пам'яті.

Педагог прибирає одну картинку

– Чого не стало у нашому місті? (У нашому місті не стало будинків, і так далі).

5. Гра «Назви ласкаво»(діти встають у коло, ловлять повітряну кулю, називають слово у зменшувально-пестливій формі).



Вправа на розвиток мімічних м'язів обличчя:

- покажіть, як вам подобається у місті (радість);
- там ми зустріли фокусника (здивування);
- але він не став показувати нам фокуси і швидко пішов (смуток).

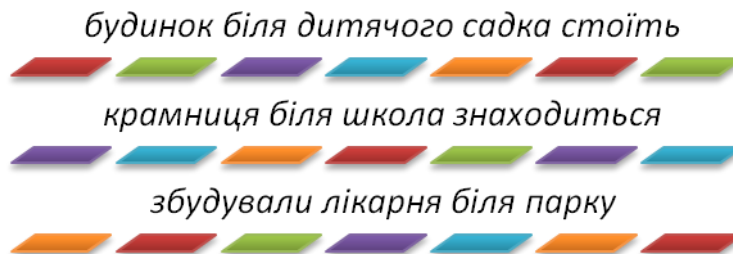
Вправа на розвиток дихання:

Вдих – погладь свій ніс від крил до перенісся
 Видих – і пальчикиназад захочуть попроситися.
 Пальчиком ніздрю скоріш закриваєш,
 Та іншою ніздрею зразу ж вдихаєш.
 Пальчик швидко поміняй,

Вправу повторяй! (Діти виконують вправу стоячи, дихають рівно, спокійно).

6. Робота з деформованим реченням.

«Розплутай речення»



(Діти складають речення)

7. Фізкультхвилинка.

– по ходу вірша діти виконують рухи, дається установка на виконання рухів з правої руки:

Ми по місту всі йдемо, все, що бачим назвемо:

Світлофори і машини, парки, школи, магазини.

Сквери, вулиці, мости, і дерева, і хати.

– пальчикова гімнастика для цього вірша з відпрацюванням складової структури слів [20, с. 47].

8. Конструювання з допомогою будівельного матеріалу «Місто».

– Гра «Розумний ведмедик» (діти передають іграшку по ланцюжку, закінчуючи розпочате логопедом речення) моя вулиця нова, я твоя? – а моя вулиця стара.



– Розповіді дітей (по ланцюжку, індивідуально).

Як називається вулиця, на якій ти живеш? Яка вона, ця вулиця? Що розташоване на цій вулиці? Які будинки? Чи ростуть дерева? Чим хороша вулиця?

9. Підсумок заняття.

- Як називалася наша розповідь?
- Для чого важливо знати свою домашню адресу? [31]