

Ім'я користувача:  
Полтавський інститут економіки і права Полтавськи...

ID перевірки:  
1016125996

Дата перевірки:  
29.02.2024 18:19:57 EET

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:  
18.03.2024 11:09:59 EET

ID користувача:  
100011301

Назва документа: Тушна\_маг

Кількість сторінок: 77 Кількість слів: 18454 Кількість символів: 137010 Розмір файлу: 112.43 KB ID файлу: 1015859755

## 25.3% Схожість

Найбільша схожість: 3.01% з Інтернет-джерелом (<https://rozrobka.in.ua/syujetno-roleova-gra-yak-zasib-rozvitku-zvyazn...>)

25.2% Джерела з Інтернету

839

Сторінка 79

1.91% Джерела з Бібліотеки

27

Сторінка 86

## 0% Цитат

Вилучення цитат вимкнене

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

## 0% Вилучень

Немає вилучених джерел

## Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи

1

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Мовленнєвий розвиток дитини взаємопов'язаний з її загальнопсихічним розвитком. Діти, які мають мовні порушення, відзначаються проблеми у мовному розвитку, а й у розвитку психічних процесів, зокрема, у розвитку мислення, і навіть особливості комунікативного поведінки й специфічні особливості сюжетно-рольової гри (Н. В. Краснощоківа, 2012).

Порушення мовленнєвої діяльності характеризуються складністю патогенезу та симптоматики (В. Синьов, 2007–2010), оскільки можуть бути зумовлені як загальним психічним недорозвитком, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями будови артикуляційного апарату та/або мовленнєвої моторики тощо.

На думку О. Хохліної (2018), мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку учнів, їхнього мислення та психічної діяльності в цілому. Включення мовлення в пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси, мисленнєві операції, що розвиваються й удосконалюються по мірі оволодіння мовленням.

У контексті цієї проблеми дослідники (С. Геращенко, 2016; С. Ільїна, 2017; Н. Кравець, 2017; З. Смирнова, 2018 та ін.) зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти передбачає всебічний розвиток мовлення: збагачення й активізацію словника (як активного, так і пасивного), удосконалення граматичної будови, розвиток морфологічної та синтаксичної складових і, як результат, – формування комунікативних умінь і навичок у різних формах зв'язного мовлення: як усного, так і писемного.

Дошкільний вік – це період найбільш інтенсивного формування мотиваційної сфери, в цей час виникають особистісні механізми поведінки, складаються передумови самоконтролю та саморегуляції. Найбільш

інтенсивно та ефективно все це відбувається в сюжетно-рольовій грі (Л. С. Виготський, 1995; А. А. Леонт'єв, 2017; Д. Б. Ельконін, 1998).

Проблема формування передумов сюжетно-рольової гри у дітей раннього та дошкільного віку досліджувалася багатьма психологами та педагогами (Н. В. Нищева, 2016; Є. О. Смирнова, 2011; Хромова С. А., 2007). Елементи сучасних педагогічних технологій творчих сюжетно-рольових ігор було закладено великими освітянами дошкільної педагогіки О. П. Усовим, Р. І. Жуковським, Д. В. Менджерицьким. У дослідженнях психологів Л. С. Виготського, А. А. Леонт'єва, Д. Б. Ельконіна, С. Л. Рубінштейна та інших повно та докладно розглянуті педагогічні та психологічні основи ігрової діяльності. У цьому особливого значення набуває вивчення становлення ігрової діяльності, що відбувається у молодшому дошкільному віці. Ці автори визнавали необхідність керівництва сюжетно-рольовими іграми дорослого.

Серед авторів сучасних педагогічних технологій ігрової діяльності також вирізняються: Н. Я. Михайленко, С. Л. Новосьолова, Н. Ф. Тарловська, Є. О. Смирнова, Л. Лідак та ін. Таким чином, існує чимало досліджень сюжетно-рольової гри дошкільнят, проте особливості сюжетно-рольової гри у дошкільнят з мовними порушеннями є малорозробленою тематикою. А кількість дітей із мовними порушеннями зростає з кожним роком, звідси і значущість та актуальність окресленої проблеми.

**Мета дослідження:** виявити специфічні особливості сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.

**Завдання дослідження:**

1. Узагальнити дані спеціальної літератури та практичний досвід з питань специфічних особливостей сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.
2. Дослідити особливості ігрової діяльності у молодших дошкільнят із ЗНМ та виявити рівні розвитку гри.
3. Визначити хід та методику констатувального експерименту з

дослідження сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.

4. Сформулювати психолого-педагогічні рекомендації щодо формування ігрової діяльності у дошкільнят із ЗНМ.

**Об'єкт дослідження:** сюжетно-рольова гра у молодших дошкільнят.

**Предмет дослідження:** особливості сюжетно-рольової гри в дітей із мовними порушеннями.

**Методи дослідження.** У роботі були використані: теоретичні: систематизація даних спеціальної науково-методичної літератури; педагогічні (педагогічне спостереження і педагогічний експеримент); методи визначення поведінки дошкільнят.

**Експериментальна база дослідження:** Полтавський спеціалізований навчально-виховний комплекс № 10.

**Практична значущість роботи** полягає в обґрунтуванні та узагальненні даних спеціальної літератури та практичного досвіду з питань специфічних особливостей сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями; дослідженні особливостей ігрової діяльності у молодших дошкільнят із ЗНМ та виявити рівні розвитку гри; дослідженні ролі сюжетно-рольової гри для дітей із мовними порушеннями; формулюванні психолого-педагогічних рекомендацій щодо формування ігрової діяльності у дошкільнят із ЗНМ.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали роботи та результати дослідження представлені на VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу» (Полтава, 2022 р) та V Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу» (Полтава, 2023 р).

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГРИ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

#### 1.1. Генезис сюжетно-рольової гри у дошкільному віці

Відомо, що гра з одного боку створює зону найближчого розвитку дитини, тому є провідною діяльністю в дошкільному віці. Це пов'язано з тим, що в ній зароджуються нові, прогресивніші види діяльності та формування вміння діяти колективно, творчо, довільно керувати своєю поведінкою. З іншого боку, її зміст живлять продуктивні види діяльності та постійно розширюються життєвий досвід дітей [1].

Дошкільне дитинство – період творчості. Дитина творчо освоює мовлення, у неї з'являється уява, своя особлива логіка мислення, що підпорядковується динаміці образних уявлень, дуже інтенсивно розвивається мова [47].

Мовленнєве середовище може бути сприятливим або несприятливим для дитини: якщо з дитиною спілкуються люди з правильною мовою (якщо вони постійно реагують на її «мову», у ранньому віці підтримують її спроби говорити, пізніше відповідають на її запитання тощо) та несприятливою (коли спілкування з дитиною обмежується лише годуванням), коли з нею не говорять, тобто не реагують на її мовлення, а також якщо мова оточуючих дитину людей неправильна – з поганою дикцією, а то й явними дефектами – картавістю, шепелявістю і т.д.) [14].

Здатність спілкуватися, пізнавати світ, здатність планувати свої дії формується у дитини в міру розвитку її мозку, але сам процес розвитку великою мірою залежить від тренування, тобто від постійного реагування на вже засвоєні нею слова [56].

Розвиток мовлення відбувається у грі. У дошкільний період цей вид діяльності досягає свого найбільш повного, розгорнутого та досконалого

розвитку. Важливе значення також має розвиток різних рольових функцій. Використання властивих дитині ігрових прийомів дозволяє спрямовувати її діяльність та поведінку [42].

На думку педагогів та психологів [16, 24], найбільший розвиваючий ефект має сюжетно-рольова гра. Головне призначення гри – соціальний розвиток дитини, тобто оволодіння нормами та правилами поведінки у суспільстві, певними вміннями та соціальними навичками. Дошкільнята, які мають велику ігрову практику, легше справляються з реальними проблемами [6].

Протягом усього дошкільного дитинства гра є важливою умовою розвитку психіки та особистості дитини. Від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності, залежить успішність формування особистості дитини. Тому глибокі знання психологічних закономірностей ігрової діяльності – важлива складова професійної підготовки вихователя дошкільного закладу [39].

Специфічною особливістю гри є її процесуальність. Дослідники [2, 19, 66] розглядають її і як атрибут гри, і як характеристику ігрового мотиву, який «складається не в результаті дії, а в самому процесі» [36]. Водночас процесуальністю відзначаються і пізнавальна мотивація, і спонукання до творчості. З цього випливає, що ігрова, пізнавальна та творча мотивація мають загальну основу, а саме суб'єктивну цінність процесу діяльності. У дошкільному віці гра у різних формах виступає основою відкриття дитиною процесуальності як узагальненої характеристики діяльності, містить «свій мотив у собі» [15].

Протягом дошкільного дитинства дитина опановує такі різновиди гри, як предметно-маніпулятивна (1–3 роки), сюжетно-рольова (3–7 років), конструктивна, будівельна, дидактична, рухлива, гра за правилами [11].

Предметно-маніпулятивна та сюжетно-рольова ігри виступають у відповідних вікових періодах провідними.

Етапи розвитку ігрової діяльності у ранньому дитинстві досліджені у роботах психологів Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткової [50], Н. П. Пихтіної [61], М. А. Поваляєвої [63] та ін.

Причини предметно-маніпулятивної гри перебувають у ранньому дитячому віці з урахуванням розвитку в дитини маніпуляцій із предметами і пізнавальних мотивів. Ігрові дії немовляти тісно переплітаються з першими кроками на шляху пізнання дійсності. Дослідники [5, 11, 66] виділяють ознайомлювальний і відбивний етапи у розвитку ігрових дій немовляти. Спочатку дитину приваблюють яскраві, незвичайні, блискучі предмети у своєму оточенні і вона маніпулює ними, щоб подивитись, ознайомитись. У цьому полягає сенс ознайомлювальних ігрових процесів немовляти [14].

У ранньому дитячому віці виникають відбиваючі предметно-ігрові дії. Дитина починає виділяти в іграшках певні властивості, пов'язувати свої дії та їх результат, у якому проявляється та чи інша властивість предмета. Таким чином, за допомогою власних дій дитина вчиться виявляти властивості предметів, по-різному діє з різними іграшками, передбачаючи на основі попереднього досвіду їх фізичні властивості. Змістом відбиваючих предметних ігрових дій дітей виступає маніпулювання з різними предметами, спрямоване на виявлення та підтвердження їх властивостей.

Значимість особистості дорослого в житті дитини стимулює її наслідувати дії дорослих. Від року дитина вчиться ходити, опановує мовлення, її можливості значно розширюються, вона також має досвід маніпуляцій із предметами. Спілкування з дорослим набуває виразного предметного змісту, відображає прагнення малюка до спільних з дорослим предметних дій: цим дитина хоче долучитися до життя дорослих, стати його учасником. Розвиток ігрових процесів протягом раннього віку спирається на розвиток предметних. Досвід виконання предметних дій підводить малюка до їх узагальнення: всі приклади виявляються перенесенням засвоєної на інші, зовні схожі ситуації [12].

На основі розвитку предметних дій, коли предмети використовуються у звичайному суспільно закріпленому їх призначенні, розвивається сюжетно-відбивний етап предметно-маніпулятивної гри. Спостерігаючи за роботою дорослих, дитина розкриває для себе сенс дій дорослого з предметами та намагається відтворити його у своїй грі. Предметні дії малюка поступово набувають ознак ігрових дій, чому сприяє дорослий, коли спонукає дитину [14].

Відмінність ігрової дії від предметної полягає в її умовному та узагальненому характері; вона не може призвести до реального результату, тому останній має уявний характер. Для дитини головним стає сама собою предметна дія та її умовний результат. Малюк виконує своєрідні розумові дії з уявними предметами та по досягненні уявного результату завершує ігрову дію [48].

У сюжетах дитячих ігор відбиваються сфери дорослого життя – дитина пробує себе у різних ролях: працівник (у системі споріднених взаємин), член сім'ї (в побуті), споживач соціальних благ (професійної діяльності). У грі діти передають внутрішній стан того, кого вони зараз зображують. Оскільки дитяча гра знаходиться на стику реального та умовного світів, то до вигаданого (умовного) світу дитина вчиться ставитися як до справжнього [31].

Т. М. Дороновою, О. А. Кабановою, Є. В. Соловйовою [26], Н. Я. Михайленко [50], доведено, що гра соціальна за своїм походженням, тому настільки важливі сюжетні ігри та їх зміст загалом – етичний (насамперед), інтелектуальний, художній, а також особливості рухової активності, при цьому істотно значущі характер і зміст взаємовідносин дітей як товаришів, членів ігрового співтовариства.

Сюжетно-рольова гра це, насамперед, діяльність ігрова та навчальна одночасно. У грі дитина відчуває внутрішнє відчуття свободи, цей стан пов'язаний зі специфікою сюжетно-рольової гри – дією з уявною ситуацією [49].



Гра, з одного боку, дозволяє дітям реалізувати свої бажання, інтереси, а з іншого – допомагає долучитися до найрізноманітніших сфер життя дорослих. Гра допомагає згуртувати дитячий колектив.

У рольових іграх виховується свідомо дисципліна, працьовитість, взаємодопомога, активність дитини, готовність включитися у різні види діяльності, самостійності, вміння відстояти свою думку, проявити ініціативу, знайти оптимальне рішення у певних умовах [50].

Роль сюжетно-рольової гри у формуванні та розвитку взаємовідносин дітей один з одним велика. Педагогу важливо пам'ятати, що в організації сюжетно-рольових ігор має бути індивідуальний підхід до кожної дитини, оскільки у старшому дошкільному віці відбувається становлення дитини як особистості, але це вимагає від вихователя тонкого розуміння характеру дитини, її інтересів і здібностей. Тому підтримувати, розвивати та проектувати все найкраще, що може бути в дитині – необхідна умова виховання моральних якостей та взаємин у сюжетно-рольовій грі [53].

Визначення підходів до педагогічної діагностики розвитку дитини як суб'єкта ігрової діяльності потребує звернення до специфіки сюжетно-рольової та режисерської ігор – різновидів сюжетних ігор дошкільнят.

До старшого дошкільного віку гра стає спільним видом діяльності дошкільнят. Як правило, діти включені до ігрових об'єднань, від двох до 4–5 осіб, які стають стійкими за складом. Стійкість ігрового об'єднання опосередковано характеризує задоволеність дитини ігровою діяльністю та відносинами з однолітками [7].

Гра може розглядатися як інтерактивна діяльність дитини, в якій події в уявному плані нерозривно пов'язані зі спілкуванням, спрямованим на їх організацію та здійснення [52].

Різновидом сюжетно-рольової гри є режисерська гра, в якій дитина виступає як режисер, вона вибудовує та розвиває сюжет, керує іграшками та озвучує їх.

Сюжетно-рольові ігри – обов'язкова програма будь-якого дитячого садка та важливий етап у розвитку кожного дошкільника [46]. Позитивний вплив рольових ігор на формування особистості дитини давно доведено, і не підлягає сумніву вже багато років. І якщо для дошкільного психолога сюжетно-рольові ігри – це свого роду таблиця множення, то для батьків – це інтуїтивне пізнання, адже кількість дітей, які виховуються вдома, поза дитячим садком величезна. І в таких випадках саме батьки мають заповнювати прогалини виховання – організовувати сюжетно-рольову гру за умов сім'ї, інакше дитина недоотримає багато дуже важливого для неї.

Отже, по тому, як і у що грає дошкільник, можна поверхово судити про його розвиток, а також не вимагати від нього занадто багато в грі.

У 1,5–3 роки дитина здатна здійснювати умовні дії з іграшками та предметами-замінниками, вибудовує їх у смислові ланцюжки, входить у короткочасний контакт із однолітками та дорослими. Предмети-замінники – це коли будь-який предмет завдяки фантазії дитини стає чимось іншим і використовується у рольовій грі.

У 3–5 років дитина може приймати та послідовно змінювати ігрові ролі, реалізуючи їх через дії з предметами та рольову мову, вступає у більш тривалі ігрові взаємини з партнером-однолітком або дорослим.

У 5–7 років дитина може розгортати у грі різноманітні послідовні події, комбінуючи їх за своїм задумом і задумам 2–3 партнерів, реалізувати сюжетні події через рольові взаємини і предметні дії [63].

## 1.2. Психічний розвиток дошкільнят із мовними порушеннями

Повноцінний розвиток дитини неможливий без виховання у неї правильного мовлення. Порушення мовлення негативно впливають на розвиток дитини, негативно відбиваються на її діяльності.

Обмеженість мовного спілкування може ускладнювати формування дитини, викликати специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяти

розвитку таких якостей характеру, як сором'язливість, нерішучість, замкнутість, негативізм.

Дошкільний вік має особливо важливе значення для розвитку психіки та формування особистості дитини. У перші три роки свого життя малюк за допомогою дорослого пізнає світ, починає розуміти призначення предметів; в цей час закладається основа майбутніх рис характеру та здібностей дитини, формується ставлення до себе та навколишнього світу, інтенсивно розвивається мовлення [27].

Норми мовного розвитку у дітей:

В логопедії встановлено так звану норму розвитку мовних навичок. У рік дитина повинна говорити 10 слів, у два роки – 200–300 слів, у три – від 500 до тисячі, використовуючи правильні граматичні конструкції. Письмова мова починає розвиватися у 6–7 років. Якщо ці умови не виконуються, дитина вважається дефектною та підлягає корекційному впливу.

Ця норма списана з великої частини дітей, у яких мовленнєвий розвиток відбувається однотипно. Однак вона не враховує тих дітей, які заговорили досить пізно (у 3–4–5 років), приблизно в тому ж віці навчилися читати, а деякі з них згодом здобули вищу освіту (іноді навіть філологічну).

Поняття норми дуже розпливчате. При спробі описати норму мовного розвитку для дорослої людини ми наштовхуємося на невизначеність, оскільки єдиної відповіді немає. Комуś достатньо однієї мови на побутовому рівні, а комуś потрібно декілька на професійному. Життєвий здоровий глузд підказує, що при визначенні норми мовного розвитку слід орієнтуватися на більш-менш здорову людину і відповідність рівня володіння мовними навичками її життєвим цілям.

Застосувавши ці принципи до дитини, можна визначити, що до шкільного віку їй необхідно буде опанувати як мінімум усну форму хоча б однієї мови на базовому рівні. Базовий рівень передбачає знання фонетичного ладу мови, практичної граматики та активної лексики обсягом 2–3 тисячі одиниць. Як це буде досягнуто, трохи раніше чи трохи пізніше, разом із

письмовою формою чи без неї – не має значення, але ж опора на письмову форму промови може бути корисною для тих, кому усна дається більшою працею, ніж решті [38].

Мовленнєвий розвиток дитини взаємопов'язаний із рівнем розвитку інших психічних процесів. Уважний логопед завжди зверне увагу на співвідношення мовного та психічного розвитку кожної дитини. Однак у процесі логопедичного впливу динаміка розвитку промови і психічної діяльності різних вікових щаблях можуть у різному співвідношенні один з одним. Так, зі спостережень деяких фахівців [18, 34, 58] відомо, що деякі діти при наданні їм швидкої логопедичної допомоги швидко просувалися у мовному розвитку, залишаючись майже одному й тому ж рівні психічного розвитку. Надалі на першому плані для цих дітей виступала затримка психічного розвитку.

Сучасні дослідження у сфері вивчення порушень мовлення розглядають мовні відхилення як наслідок неповноцінного інтелектуального розвитку дитини [3].

Порушення в інтелектуальній діяльності відбиваються на формуванні всього психічного життя дитини. У зв'язку з цим Л. В. Ковригіна [38] говорить про особливий психічний статус дітей із загальним недорозвиненням мовлення, зовнішні прояви якого свідчать про можливу наявність у дітей з мовним недорозвиненням психічних розладів.

У силу того, що психічні порушення мають різне походження (генетичне, соціальне, соціально-психологічне), критерієм для їх поділу в логопедичній практиці є наявність або відсутність у структурі психічного порушення симптомів органічного ряду. Як відомо, практично будь-який тривалий патологічний вплив на мозкові системи призводить до відхилень у психічному розвитку, що дійсно спостерігається у дітей із загальним недорозвиненням мовлення [51].

Взаємини, комунікативність з оточуючими дітьми формується у дітей у процесі тієї чи іншої діяльності. Якщо задовольняється допитливість дитини,

її потреба у особистісному спілкуванні та спільна діяльність, виникає почуття довіри до оточуючих, широта соціальних контактів. Такі діти у разі складнощів звернуться вдома за допомогою до батьків, а в дитячому садку до вихователя та друзів. Якщо потреба у спілкуванні задовольняється мало, в дитини складається відчуття недовіри до дорослих і до однолітків, вузькість, вибірковість контактів.

Виховуючись у групі, дитина набуває вміння грати, спостерігати за грою однолітків, просити їх про щось, дякувати. Діти користуються ними переважно в діяльності, що організована дорослим, або коли вони виконують ту чи іншу роль у грі. Не всі вміють вчасно допомагати одне одному, узгоджувати свої дії [65].

П'яти-шестирічні діти потребують однолітків, товаришів. У спілкуванні з дітьми вони проводять 50–70 % часу. Щодня багато разів дитина вступає в контакт, обираючи партнера. Вибір залежить від характеру діяльності:

1. Для спільної праці діти обирають партнерів організованих – «Він добре чергує».
2. Для ігор та занять – тих, хто «багато знає, добре малює, рахує».
3. Дитина орієнтується на моральні якості однолітків – «Ми дружимо, ми завжди граємо разом, він мене захищає, він добрий, не б'ється».

Не користуються довірою дітей однолітки агресивні, неспокійні та ті, які відволікаються [37].

Малоактивній, боязкій дитині не завжди вдається вступити в контакт з ким хочеться. Важко складаються взаємовідносини з однолітками і в тих, хто прийшов у дитячий садок із сім'ї та не має навичок спілкування в колективі. На таких дітей слід звертати особливу увагу. Такі діти тримаються невпевнено, рідко беруть участь у іграх, однолітки уникають контактів з ними. Такої ситуації слід запобігати, інакше боязка дитина замкнеться ще більше. Таких дітей потрібно дбайливо, ненав'язливо, поступово вводити в колективну гру; розподіляючи ролі, не обділяти її увагою, пояснюючи дітям необхідність її присутності у цій грі; давати (у присутності інших дітей)

невеликі, посильні доручення – всім виглядом показуючи значущість цієї дитини в групі, у колективі інших дітей.

Велику роль у розвитку комунікативних навичок і взаємодії дошкільнят один з одним грає сім'я, батьки, виховання. Заохочувальне ставлення до ігрової діяльності з боку батьків має велике позитивне значення на розвиток особистості дитини. Осуд гри, прагнення батьків переключити дитину на навчальну діяльність, породжує у дитини-дошкільника всередині особистісний конфлікт. Конфлікти між батьками в сім'ї знаходять своє відображення в сюжетно-рольовій грі з однолітками дошкільника. В умовах ігрового спілкування з однолітками дитина постійно стикається з необхідністю застосовувати на практиці норми поведінки, що засвоюються в колективі, пристосовувати ці норми до конкретних ситуацій. У деяких ситуаціях діти далеко не завжди знаходять необхідні способи поведінки, нерідко у них виникають конфлікти. Глибина, тривалість конфліктів у дошкільнят багато в чому залежить від засвоєних ними зразків сімейного спілкування.

Кожна дитина у групі займає певне статус, який виявляється у тому, як до нього ставляться однолітки. Ступінь популярності, якою користується дитина, залежить від багатьох причин: її знань, розумового розвитку, особливостей поведінки, вміння встановлювати контакти, зовнішності тощо [29].

Однолітки об'єднуються у грі, більшою мірою враховуючи власне особистісні стосунки та симпатії, проте іноді до ігрової групи на ролі, які ніхто не хоче виконувати, потрапляє непопулярна дитина.

Замість дорослого регуляторами сюжетно-рольової гри та ігор із правилами у дошкільному віці стають однолітки. Вони самі розподіляють ролі, стежать за виконанням правил гри, наповнюють сюжет відповідним змістом.

У старшому дошкільному віці взаємини з однолітками стають для дитини важливішими, ніж взаємини з дорослими.

Гра виховує дошкільника не лише своєю сюжетною стороною, а й розвиває його комунікативні навички у процесі обговорення змісту, розподілу ролей, ігрового матеріалу – діти навчаються враховувати інтереси свого товариша, співчувати йому, поступатися, робити внесок у спільну справу.

Комунікативна діяльність із ровесниками виникає у період раннього дитинства (наприкінці другого – початку третього року життя) і має форму емоційно-практичного спілкування. Головна мета такої взаємодії – співучасть. Дітей радують спільні витівки, процес дії з іграшками. Жодної спільної справи малюки не роблять, вони заряджаються веселощами, демонструють себе один одному. Дорослий у період має розумно коригувати таку взаємодію. Таке спілкування з однолітками сприяє розвитку таких особистісних якостей, як ініціатива, свобода, дозволяє дитині побачити свої можливості, допомагає розвитку емоцій.

У першій половині дошкільного віку (3–5 років) у дитини спостерігається нова форма взаємодії – теоретична співпраця. Розвиток допитливості змушує малюка ставити питання «чому?». Діти звертаються за відповіддю до дорослих чи за оцінкою власних роздумів. На рівні позаситуативно-пізнавального спілкування діти відчують гостру потребу у повазі старших. Відчужене ставлення дорослого до дитини значно знижує її соціальну активність: дитина замикається в собі, стає невпевненою і починає виплескувати свою агресію на однолітків. Позитивні стосунки з батьками допомагають дитині легше розпочати контакти з оточуючими дітьми.

Розвиток комунікативних навичок оформлює ситуативно-ділову форму спілкування з однолітками (4–5 років). Сюжетно-рольова гра є провідною діяльністю цього періоду. Діти починають програвати взаємини дорослих, співпрацювати один з одним, встановлюють і програють ролі, норми, правила поведінки. Відбувається перехід від співучасті до співпраці, що становить помітний прогрес у сфері комунікативної діяльності з однолітками.

У рамках ситуативно-ділового спілкування дитина жадібно прагне стати об'єктом інтересу та оцінки своїх товаришів. Дитина намагається

утвердитися у своїх найкращих якостях, виникає потреба у визнанні та повазі ровесника [66].

Відставання у розвитку цієї форми сильно впливає на становлення розвитку дитини. Діти тяжко переживають свою знедоленість, вони стають замкнутими, ворожими, агресивними. Дорослий має своєчасно побачити проблему дитини, щоб запобігти затримці спілкування.

Наприкінці дошкільного дитинства (5–7 років) у дітей спостерігається інша форма взаємодії – позаситуативно-особистісна. Для дошкільника важливо знати – як треба. Завдяки дорослому засвоюються моральні закони. Основне прагнення дошкільнят – жага до співпраці, що виникає у більш розвиненій формі ігрової діяльності – у грі з правилами. Ця форма спілкування сприяє розвитку усвідомлення своїх обов'язків, вчинків та його наслідків у власних очах однолітків, розвитку вольового поведінки.

При різних мовних порушеннях формування дитини має свої особливості. Малюк із загальним недорозвиненням мовлення має свої особливості, які необхідно враховувати у навчально-виховній роботі. Крім мовних порушень, спостерігаються вторинні відхилення у формуванні психічних процесів, що потребують специфічної роботи практичного психолога.

У нормі криза трьох років проходить досить легко, як із етапів особистісного становлення дитини. Однак якщо молодший дошкільник має мовленнєвий недолік, то вкрай обмежено реалізуються можливості сенситивного періоду для формування самооцінки, всіх компонентів мовної системи, розвитку основних розумових процесів (сприйняття, наочно-дієвого (практичного) та наочно-подібного мислення). Хоча у молодших дошкільнят із ЗНМ рівень невербального інтелекту переважно наближений до норми, об'єктом пізнання ще залишається внутрішня будова предметів. Спосіб пізнання, як і в ранньому віці, – маніпулювання та розбирання, формою спілкування, на відміну від здорових однолітків, – ситуативно-особистісне спілкування з дорослими виявляється лише як потреба у захисті та допомозі.



А звідси – предметно-маніпулятивна ігрова діяльність чи ігри, що за нормативними показниками властиві дітям раннього віку. Зазвичай діти з мовним недорозвиненням мають органічні чи функціональні відхилення у ЦНС, тому дуже вразливі. Органічне ураження головного мозку викликає надмірне виснаження та надшвидку стомлюваність при будь-якій діяльності. В результаті у малюка виникають головні болі, спостерігаються розлади сну, млявість або, навпаки, гіперактивність. Таким дітям властиві дратівливість, підвищена збудливість, моторна розгальмованість та емоційна лабільність. У дітей з функціональними відхиленнями в ЦНС часто зустрічаються невротичні реакції, спостерігається підвищена тривожність.

Ознаки загального недорозвинення мовлення у молодших дошкільнят:

- повна відсутність мови або наявність звуконаслідування зі значним використанням міміки та жестів;
- формальне, поверхове чи вибіркове спілкування;
- недостатнє розуміння зверненої до них мови;
- низька мотивація комунікації;
- слабкий розвиток наслідувальної діяльності;
- нестійкість уваги та всіх видів пам'яті;
- невміння грати разом або хоча б поруч та ін.

Все перелічене вище створює додатковий психологічний бар'єр у спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками. Останні часто висміюють, дратують чи навіть б'ють і не приймають в ігри таких дітей. Характерною особливістю молодших дошкільнят з ЗНМ є і те, що до трирічного віку в багатьох із них ще сформована «система Я». Так, дивлячись на себе в дзеркало, вони називають лише власне ім'я, сказати на себе «Я» вони не можуть. Значна кількість дітей з ЗНМ четвертого року життя не розуміє своєї статевої приналежності, автоматично впливає на помилкове засвоєння родових закінчень прикметників і дієслів [41].

Таким чином, все перелічене вище свідчить про важливість комплексного педагогіко-психологічного впливу на особистість молодшого

дошкільника з ЗНМ, необхідність надання кваліфікованої як логопедичної, так і психологічної допомоги. Відсутність системи роботи при традиційному навчанні не дає змоги дошкільнятам задовольнити комунікативну потребу та виявити творчу активність.

### 1.3. Особливості ігрової діяльності дошкільнят із мовними порушеннями

Доведено, що мовні порушення позначаються на характері взаємин дитини з оточуючими, на формуванні її самосвідомості та самооцінки.

Вивчаючи особливості розвитку дошкільнят із мовними порушеннями, Р. І. Лалаєва [44] зазначає, що несформованість засобів спілкування може стати причиною конфліктних відносин із ровесниками.

У процесі дослідження розвитку особистості дошкільнят із порушенням мовлення деякі автори [22, 49, 72, 80] виявили ряд особливостей, що полягають у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, проявах тривожності та агресивності залежно від рівня комунікативних порушень залежності до рівня комунікативних порушень поділяють на три групи: 1) дітей з не грубим мовним дефектом, які не мають труднощів з мовним контактом; активно взаємодіють з дорослими та ровесниками, застосовуючи невербальні засоби спілкування; 2) у дітей виникають труднощі в процесі встановлення контакту з оточуючими, вони не прагнуть спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення; у процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають свій мовний дефект; 3) в цих дітей спостерігається мовний негативізм – відмова спілкування, замкненість, можуть бути агресивними, мають занижену самооцінку [56].

Більшість дітей з ускладненим варіантом загального недорозвинення мовлення [51] можлива надмірна розгальмованість поведінки. Такі діти імпульсивні, іноді важко припустити, що вони здатні зробити наступної

хвилини; гіпердинамічна дитина не пам'ятає образ, не тримає зла, хоча часто конфліктує з однолітками і одразу мириться з ними.

Неврівноважена, імпульсивна поведінка дитини втомлює батьків. Це призводить до того, що вони частіше вдаються до негативних засобів впливу на неї, ніж до позитивних. Вони постійно контролюють її поведінку, обмежують свободу. Батьки порівнюють її з іншими дітьми і не на її користь. Згодом, вживаючи таких заходів, малюка переконують – він найгірший. У нього пошкоджена, надміру збуджена нервова система, тому він озлоблюється і починає агресивно протестувати; у відповідь на постійні зауваження, тиск вдається до агресивної реакції, спрямовуючи агресію на менших, слабких або тварин. Для такої дитини є велика ймовірність, що її не приймуть однолітки та дорослі в дитячому садку, а потім у школі. Вона галаслива, надмірно рухлива, не вміє грати за правилами та організовувати гру, тому заважає іншим. Без дозволу бере чужі іграшки, внаслідок необережності або навмисно руйнує збудовані інші конструкції. У зв'язку з надмірною рухливістю вона може викликати безлад у групі, спровокувати до біганини інших дітей, у неї недосконала дрібна моторика [43].

Діти з ускладненим виглядом загального недорозвинення мовлення може спостерігатися гіподинамічний синдром – слабка стимуляція активності мозку внаслідок пошкодження підкіркових структур. Ознакою гіподинамічного синдрому є слабкі, мляві, гіпотонічні м'язи, тому дитина малорухлива, часто має надмірну масу, з недостатньо координованими рухами. Таке маля уникає гри з дітьми, що пов'язано з незграбністю, неповороткістю.

У сім'ї такого малюка приймають, адже він тихий, спокійний, не турбує. У дітей з гіподинамічним синдромом не складаються стосунки з однолітками, в основному вони замкнуті, уникають рухливих ігор, грають на самоті або з дітьми молодшими за віком; вони нерішучі, боязкі, уповільнені. Найкраще почуваються у звичайних умовах, тому на пропозицію піти на

прогулянку, пограти в нову гру, навчитися робити щось нове найчастіше відповідають відмовою.

Гіподинамічний малюк важко звикає до дитячого садка, постійно плаче, проситься до мами. На заняттях дитина дуже повільна, невпевнена у своїх силах, за найменших труднощів припиняє роботу, постійно вимагає допомоги виховательки, її схвалення [45].

Характерною особливістю дошкільного віку є формування у дітей численних навичок, насамперед, трудових. Це навички самообслуговування – одягання, особиста гігієна, користування столовим приладом, голкою, ножицями та ін. Формується багато навчальних навичок: рухи олівцем, штрихування, вирізування, наклеювання, згинання і т.д., а також основні рухові навички: крок, біг, стрибки, лазіння, рухи під музику та їх зміна відповідно до особливостей темпу та ритму; у дітей із порушеннями мовлення, порівняно з нормальним розвитком, формування трудових і навчальних навичок відбувається значно повільніше. Довгий час рухи дітей залишаються незграбними, нечіткими, часто спостерігається порушення моторики. Ці порушення, насамперед, впливають на здатність дітей до малювання, ручної праці. Також діти під час оволодіння новою навичкою дуже швидко втомлюються. Навіть тоді, коли вони досить гарно володіють елементарними технічними прийомами, вони не виявляють достатньої наполегливості на заняттях. У них занижена критичність до своєї і чужої роботи [60].

У дітей-дошкільнят з порушеннями мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку [28, 37, 64]. Психологічні дослідження гри дітей із тяжкими порушеннями мовлення 4–5 років, проведені В. В. Завалішиною [32], свідчать, що в іграх найчастіше спостерігається ситуаційне маніпулювання іграшками та предметами; у самостійній грі дошкільник майже не застосовує предметів із ігровою метою.

Сенс гри найчастіше є відображенням відомих способів дії з предметами чи ознайомлення з властивостями іграшок. Конкретного задуму у

процесі гри немає. Діти не вибирають необхідні для того чи іншого сюжету іграшки. Гра з сюжетними іграшками зазвичай має процесуальний характер.

Порівняльний аналіз ігрової діяльності дошкільнят із тяжкими порушеннями мовлення та дітей з нормальним розвитком свідчить про те, що рівень гри дошкільнят 4–6 років за змістом та способом дії з іграшками подібний до тієї, яка властива дітям з нормальним розвитком більш раннього віку [8].

Діти з тяжкими порушеннями мовлення хочуть контактувати з ровесниками, проте в ігровій діяльності взаємодія дітей відбувається або у вигляді спільної рухової активності (діти разом бігають, стрибають і т.д.), або спостерігають за грою ровесника та копіюють його дії з іграшкою. Діючи таким чином, дитина, як правило, не розуміє задуму її гри та передає лише зовнішній аспект гри.

Дошкільнята з тяжкими порушеннями мовлення частіше грають самі. Рівень взаємодії з ровесниками у грі відповідає найнижчим показникам, що мають місце у дітей з нормальним розвитком у 2–4 роки [55].

По розвитку вміння виконувати предметно-змістовну сторону гри та налагоджувати взаємодію з ровесниками діти з тяжкими порушеннями мовлення складають неоднорідну групу [81].

Одна група дітей неспроможна самостійно організувати цілеспрямовану гру. Дитина виконує окремі дії. У грі разом із діями відображення спостерігається значна кількість ознайомлювальних і маніпулятивних дій. Іншу групу складають діти, які можуть організувати гру з іграшками. Така гра характеризується певною стійкістю та зосередженістю.

Групування іграшок в ігровій кімнаті на теми та внесення атрибутів не спонукають дітей з тяжкими порушеннями мовлення до організації сюжетно-рольової гри. Теми сюжетної гри та ролі, а також поради дорослого, спрямовані на об'єднання дітей у спільну гру, є неефективними.

Дошкільнята з важкими порушеннями мовлення граються з іграшками мовчки, лише іноді супроводжують свої дії копіюванням звуків або

емоційними вигуками. Їм характерний елементарний зміст звернень. У спілкуванні з ровесниками вони майже називають іграшки чи дії, замінюючи їх вказівними словами чи жестами. Мовні висловлювання у процесі розглядання іграшок зазвичай поодинокі, тобто емоційне ставлення дитини до іграшки відображається у вигляді вигуків, копіювання звуків, слів [10].

Сприяння дітей з тяжкими порушеннями мовлення до дій з іграшками за допомогою засобу мовної інструкції можливі лише за певних умов, а саме: значення слів, що містяться в ній, повинні бути добре відомі дітям; конкретні дії, що пропонуються з предметами та іграшками, мають безпосередньо пов'язане з практичним досвідом [9].

Як свідчать психологічні дослідження, діти старшого дошкільного віку з порушенням мовлення, порівняно з ровесниками з нормальним розвитком, довше затримуються на предметних діях, а рольові ігри освоюють значно повільніше і недостатньо продуктивно, їхні рольові ігри досить одноманітні за змістом і недостатньо розгорнуті за сюжетом.

Негативні фактори, що впливають на ігрову діяльність дітей із порушенням мовлення, полягають у недоліках мовного розвитку, зокрема в недосконалії звуковимові, збідненому словниковому запасі, порушеннями граматичного мовного складу, а також зміні темпу мовлення. Наприклад, діти зі складними формами функціональних дислалій, риноалією та дизартрією, як правило, не можуть повноцінно увійти в гру у зв'язку з неправильним звуковимовою, невмінням висловити свої думки, переживанням здатися смішними, хоча правила та зміст гри їм зрозумілі та доступні. Особливості умовно-рефлекторної діяльності та уповільнене утворення навичок, нестійкість пам'яті є перешкодами прийому дітей до колективних ігор. Недосконалість загальної та мовної моторики, особливо в дітей із дизартрією, викликає у процесі гри швидку втому. У дітей з мовними порушеннями часто виникають труднощі, якщо потрібно швидко подолати динамічний стереотип. Внаслідок цього в процесі гри вони не можуть одночасно перемикатися з одного виду діяльності на інший [13].

Для дітей з алалією, в яких має місце і значна затримка інтелектуального розвитку, сутність гри, її правила тривалий час залишаються недоступними. Ігри цих дітей одноманітні, мають наслідувальний характер. Найчастіше вони обмежуються маніпулятивними, а не ігровими діями з іграшками. У колективі однолітків із нормальним мовним розвитком діти-алалики відокремлені. Якщо грають з іншими дітьми, то виконують лише другорядні ролі, уникають словесного спілкування.

Діти із заїканням часто теж бувають відокремленими, бояться налагоджувати контакт із однолітками. Одним із характерних симптомів заїкуватості є страх перед усною мовою, страх вимовляти звуки чи слова. Дитина з заїканням починає замінювати окремі важкі їй звуки і слова іншими, при цьому зміст висловлювання часто деформується та змінюється, стає важким для розуміння.

Діти із заїканням у грі поводяться по-іншому. Вони боязкі, не вірять у власні сили, не вміють визначити цілі гри. В іграх зазвичай вони виконують роль глядачів або другорядні ролі. Як тільки заїкуватість посилюється, діти стають замкнутими, відмовляються грати з ровесниками. Іноді дошкільник, який заїкається, в іграх може вдаватися до недоречного фантазування, бути некритичним до власної поведінки [17].

Для дітей із заїканням характерний руховий неспокій, який проявляється у постійних і хаотичних рухах, наприклад, присідання, підстрибування, посмикування. Усі симптоми заїкуватості непостійні та мінливі. Однак в однієї дитини ступінь заїкуватості може змінюватися, оскільки велику роль у цьому відіграють обставини та середовище, в яких дитина спілкується. Наприклад, наодинці з собою, з іграшками дитина говорить без запинок, але присутність інших людей, особливо незнайомих дитині, дуже негативно впливає на її мовлення.

Невротична форма заїкуватості загострюється віком від 2 до 6 років, коли фразова мова вже сформована. У короткий час діти починають розмовляти розгорнутою фразою, словниковий обсяг швидко відновлюється,

температура промови прискорений. Діти немов «захлинаються» промовою, недомовляють закінчення слів, речень: спостерігається велика кількість ітерацій – повторень складів, слів, словосполучень, отже артикуляційні механізми мови у них несформовані, але лексико-граматичний аспект випереджає норму.

Під час обстеження виявляється нормальний розвиток загальної моторики. Вони добре перемикаються з одного руху, ритму на інший. Дрібна моторика розвивається у межах норми.

У дітей з невротичною формою заїкуватості часто спостерігається рецидив у 7 років, у зв'язку із збільшенням емоційного та фізичного навантаження, обумовленого вступом до школи. У 10–12 років діти починають усвідомлювати свій дефект. У дітей формується логофобічний синдром. Логофобія може поєднуватися з невротичними тиками та синкінезією.

Крім логофобічного варіанту неврозів може виявлятися істеричний механізм [22]. При цьому внаслідок психічної травми шокуючого характеру, паралізуються центральні механізми мови, виникає істеричний мутизм, хворий мовчить не тільки за психотравмуючої ситуації, але і за будь-яких обставин. Після зникнення істеричного аутизму нерідко спостерігаються істерики заїкуватості (під впливом психотравмуючих переживань знову паралізується мовна функція, але менш вираженою мірою).

При невротичній формі заїкуватості динаміка порушення має рецидивний характер. Тимчасово мова стає плавною, судомні зупинки можуть бути відсутніми, але при емоційному напрузі, соматичному захворюванні, перевтомі заїкання з'являється знову.

Відмінною особливістю цієї форми заїкуватості є те, що в спокійному стані, внаслідок відволікання від процесу мовлення, наодинці з собою мова чітка, плавна. У практиці зустрічаються хворі, клінічна картина мовної патології яких буває змішаною. Такі форми є змішаними та важко піддаються корекційним впливам.



Гра дітей із порушенням мови здійснюється лише у процесі безпосереднього впливу слова дорослого та обов'язкового керівництва нею. На початку ігрові дії відбуваються в умовах обмеженого мовного спілкування, що призводить до звуження гри, збіднення сюжету. Без спеціального навчання гра, спрямована на розширення словника і життєвого досвіду дітей із мовними порушеннями, самостійно не формується [23].

Отже, діти з порушенням мови також мають специфічні особливості ігрової діяльності. Але гру можна використовувати як ефективний засіб для корекції порушень промови.

Є. О. Смирнова [67] пропонує в процесі ігрової діяльності вводити в мову емоційну лексику та розвивати вербальну комунікацію на основі інтеграції лексичних засобів, інтонаційної сторони мови та паралінгвістичних компонентів. Нею виділяються такі напрями роботи: розвиток почуття емпатії, співчуття, співпереживання з урахуванням сюжетно-рольових ігор; збагачення подійної сторони гри шляхом аналізу власних почуттів та емоційних переживань. Для цього на першому етапі логопеду пропонується взяти на себе провідну роль, у процесі гри дорослий і дитина міняються ролями. При необхідності логопед вносить пропозиції щодо розвитку сюжету, може включатися в гру як дійова особа або бути просто спостерігачем. Є. О. Смирнова [67] зазначає, що для проведення таких ігор-занять необхідна попередня підготовка, що включає засвоєння певних лексичних тем; вивчення спеціально підібраних художніх творів; проведення індивідуальних і загальних бесід, за допомогою яких уточнюються та систематизуються знання з запропонованої проблеми [24].

О. В. Герасимова, Т. А. Бочкарьова [20] вказують, що у роботі над розвитком всіх сторін мовлення використання гри має велике значення. Їм пропонується багатофункціональне використання тих самих ігор, тобто гра може використовуватися як складова сюжетно-рольової гри в різних аспектах, наприклад, для збагачення словника [20].

О. К. Бондаренко, А. І. Матусік [12] пропонують включати в ігрову ситуацію для розвитку прийменникового управління у дітей з ЗНМ казкових персонажів. Наприклад, у грі дітям пропонується бути в ролі вчителів та виправляти помилки тощо.

Підсумовуючи аналіз наукових досліджень можна стверджувати, що аспекти психічного розвитку дітей із мовними порушеннями вивчені не однаковою мірою. Найменш вивченим є аспект особистісного розвитку. Розробка цієї проблеми сприятиме вдосконаленню системи психолого-педагогічного супроводу дитини з мовними порушеннями, яка передбачає тісну професійну взаємодію психологів і логопедів і має включати такі напрями діяльності з дитиною, сім'єю, персоналом дошкільного закладу [23].

### Висновки до першого розділу

Отже, кількість дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) останнім часом невинно зростає. На сьогодні ЗНМ – одна з найбільш поширених форм порушень мовленнєвого розвитку дітей, тому цей факт зумовлює підвищену увагу як науковців, так і практиків до вивчення цієї проблеми. Така категорія дітей потребує допомоги від фахівців, комплексного психолого-педагогічного супроводу в процесі когнітивного та особистісного розвитку.

Гра – провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, вона цікава та близька дитині, тому що зароджується, формується з її потреб та інтересів, що виникають в результаті взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, а такий зв'язок обов'язково відбувається через мовленнєву діяльність.

Гра – це діяльність дітей, де в ігрових умовах вони відтворюють діяльність дорослих і відносини між ними, приміряючи на себе «дорослі» ролі. Будь-яка гра для дитини – це пізнання світу, де вона розвиває фізичні та розумові здібності, пізнавальні процеси, креативність, волю та моральні якості. Також гра виступає способом переробки отриманих з навколишнього

світу вражень і знань, вона здійснюється за допомогою комплексних дій, в які обов'язково включається мовлення. Виникнувши в ранньому дитинстві на основі наслідування і маніпулятивних дій з предметами гра впродовж дошкільного віку стає для дитини формою творчого відображення навколишнього життя, де яскраво проявляються особливості уяви і мислення, активність, емоційність, потреба в спілкуванні.

Ігрова діяльність у дітей із порушеннями мовлення помітно відрізняється від ігрової діяльності дітей із нормативним розвитком, і це обумовлено дією основного дефекту.

В сучасній логопедичній науці терміном «недорозвинення мовлення» позначають низький рівень сформованості тої чи іншої мовленнєвої функції або ж мовленнєвої системи в цілому. Під загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом зазначають таку форму мовленнєвого порушення, за якого відбуваються зміни у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової так і до смислової сторони мовлення.

Досліджуючи дітей із загальним недорозвиненням мовлення відзначається, що вони відстають від однолітків з нормативним розвитком мовлення в точному відтворенні дій з предметами, порушують послідовність ігрових дій, опускають їх основні частини. Для дітей цієї категорії характерні зниження вербальної пам'яті та продуктивності запам'ятовування, нестійкість уваги, відставання в розвитку абстрактнологічного мислення. Таким дошкільнятам потрібно більше часу порівняно з однолітками із нормативним розвитком мовлення для включення в ігрову діяльність; в самому процесі гри відзначаються паузи, спостерігається виснаженість діяльності. Діти із загальним недорозвиненням мовлення вимагають значно більшої участі дорослих в їх ігровій діяльності порівняно з однолітками із нормативним розвитком мовлення.

Значною особливістю ігрової діяльності у цих дітей виокремлюється утруднення в спілкуванні з іншими під час гри, що свідчить про

несформованість у них основних форм комунікації, і це яскраво проявляється в поведінці в процесі гри. Тому, розвиваючи мовлення, необхідно також вдосконалювати ігрові та комунікативні навички дітей із ЗНМ.

Між мовленням і грою існує двосторонній зв'язок: з однієї сторони, мовлення розвивається і активізується в грі, а з іншої – сама гра розвивається під впливом розвитку мовлення. Дитина словом позначає свої дії, чим осмислює їх, словом вона користується і щоб доповнити дії, висловити свої думки і почуття.

Гра для всіх дітей і для дітей з ЗНМ також сприяє виділенню і засвоєнню ними соціальних функцій, що здійснюються безпосередньо через мовлення, такі соціальні функції тісно вплітаються в систему ролевих взаємовідносин між дітьми.

Отже, загальне недорозвинення мовлення – досить складне порушення, що охоплює всі компоненти мовлення. Гра, як провідний вид діяльності, у дошкільному віці активно сприяє формуванню відсутніх мовленнєвих компонентів та корекції вже сформованих, але у дітей із ЗНМ вона має свої особливості: вона не втрачає свого значення для розвитку особистості, завдяки грі організовується продуктивне і цікаве для дитини заняття, що, в свою чергу, позитивно налаштовує дошкільників до роботи. В свою чергу, враховуючи особливості гри, підбираються психокорекційні ігри та вправи, допомагаючи подолати порушення психосоціального розвитку.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 2.1. Методи дослідження

Відповідно до мети роботи та для розв'язання поставлених у роботі завдань використані наступні методи дослідження: теоретичні: систематизація даних спеціальної науково-методичної літератури; педагогічні (педагогічне спостереження і педагогічний експеримент); методи визначення рівня мовного розвитку.

**2.1.1. Теоретичні методи.** Теоретичний аналіз та узагальнення літературних і документальних джерел проводили з метою детального вивчення окресленої теми. Засвоєння головних положень, які містяться у роботах вітчизняних і зарубіжних фахівців, у яких розглядаються означені проблеми з цією категорією дітей, вивчення оригінальних підходів і дозволило визначити фактори, що обумовлюють специфіку та параметри специфічних особливостей сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями. На основі аналізу джерел визначені спрямованість, завдання, актуальність і основні напрями розв'язання поставлених у роботі завдань.

**2.1.2. Педагогічні методи.** Педагогічні методи дослідження включають: педагогічне спостереження і педагогічний експеримент.

Педагогічне спостереження. Метод педагогічного спостереження застосовувався на першому етапі педагогічних досліджень як засіб орієнтації і ознайомлення з досліджуваними явищами і дозволив уточнити на які спеціальні питання має бути спрямований наступний аналіз діяльності. При підготовці спостереження конкретизувалася його мета, методи і способи фіксації даних. Педагогічне спостереження проводилось протягом всього дослідження з метою виявлення основних аспектів, які впливають на

використання специфічних особливостей сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.

Протягом дослідження були проведені констатувальний і формувальний експерименти. Констатувальний експеримент дозволив визначити контингент, базу та методологію дослідження. Створені експериментальна (хлопці n=4, дівчата n=5) та контрольна (хлопці n=4, дівчата n=4) групи дітей віком 3–4 роки. В експериментальній групі забезпечувались спеціально створені умови, діти контрольної групи займались у звичайних, загальноприйнятих, традиційних умовах. У формувальному експерименті визначалась ефективність методики дослідження сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.

**2.1.3. Методи визначення поведінки дошкільнят.** На першому етапі було проведено діагностику поведінки дошкільнят за методиками «Індивідуальна гра» Стрібелєвої Є. [71] та «Пакет методик для діагностики психічного розвитку дітей молодшого дошкільного віку» Гаврилушкіної О. [19], на другому етапі – «Рівні розвитку сюжетно-рольової гри» Ельконіна Д. [29].

«Індивідуальна рольова гра» Є. О. Стрібелєвої [71]. Ця методика спрямована на виявлення рівня розвитку індивідуальної самостійної сюжетно-рольової гри.

Устаткування: в ігровому куточку знаходяться ляльки, посуд, білизна, одяг, коляски, набори для перукаря, для лікаря, машини, будівельний матеріал, конструктор, солдатика, таз з водою, дрібні іграшки.

Процедура проведення обстеження: дитині пропонується пограти в ігровому куточку, при цьому наголошується на інтересі до іграшок, характер дій з іграшками, вміння самостійно розгорнути гру, мовлення дитини під час гри.

Оцінка дій дитини проводиться за такими критеріями: інтерес до іграшок, характер дій з іграшками (маніпуляції, процесуальні чи неадекватні дії, прагнення сюжету).

Оцінка у балах:

- 1 бал – низький рівень. Дитина приймає гру на елементарному рівні;
- 2 бали – середній рівень. Дитина приймає завдання, діє з іграшками, але дії мають маніпулятивний характер, виявляє інтерес до іграшок у воді;
- 3 бали – підвищений рівень. Дитина приймає завдання, діє з інтересом з іграшками, може розгорнути простий сюжет: годувати ляльку, укласти спати, хитає її в колясці тощо;
- 4 бали – високий рівень. Дитина приймає завдання, діє з інтересом, може розгорнути гру, розмовляє з іграшками, розповідає, у що вона гратиме; дитина здатна утримувати специфічну поведінку певної ролі.

**Методика Гаврилушкіної О. П. [19].** Спостереження за грою дітей проводяться в ігровому куточку або в спеціальному приміщенні, де створюється маленьке ігрове поле для ігор з ляльками, машинами та ін. Для проведення спостережень до ігрової зони запрошують двох дітей (бажано, щоб вони самі захотіли грати разом). Вони зазвичай починають грати «за інтересами». Важливо побачити, яким іграм вони віддають перевагу – з партнером, які не мають свою програму (лялькою), або з однолітком, а також проаналізувати зміст і тривалість їхньої ігрової взаємодії.

Параметри оцінки рівня гри дітей молодшого дошкільного віку (четвертого року життя):

- Зміст гри (домінуючий план – предметний чи соціальний).
- Ставлення до ляльки (лялька – заступник живої дитини чи ні?).
- Засоби вираження ставлення до ляльки (дії, заглядання в очі, лагідні звернення).
- Тривалість та різноманітність ігрових ланцюжків, їх відповідність життєвій послідовності.

- Наявність рольових дій (чи діє дитина від імені дорослого, роль якого виконує у грі).
- Спроби передавати реакцію ляльки у відповідь на власні дії (дитина передає плач, белькотіння, голосові реакції або навіть висловлювання від імені ляльки).
- Характер взаємодії дитини з однолітком у грі (взаємодія короткочасна, епізодична, постійна, активна).
- Наявність звернень до партнера – ляльки або однолітка (рідкісні, постійні).
- Комунікативна активність у грі. Засоби спілкування у грі (мовні, мімічні, експресивно-жестові, інтонаційні).
- Мовленнєвий супровід гри (види словесної регуляції).

**«Рівні розвитку сюжетно-рольової гри» за Ельконіним Д. Б. [29].**

Автор у «Психологічних іграх» пропонує 3 серії ігор, які виявляють рівні сюжетно-рольової гри.

Перша серія: ігри в себе, у дорослих і в товаришів. Друга серія: ігри з порушенням послідовності дій під час виконання дитиною ролі. Третя серія: ігри із порушенням сенсу ролі.

Перша серія: експеримент складався із трьох взаємопов'язаних фаз. У першій фазі експериментатор організовує гру в дитячий садок, але так, щоб кожен з її учасників залишався самим собою: вихователька – вихователькою, а діти – дітьми. У разі згоди дітей вихователька передає дітям перебіг гри; у разі потреби запитує у них: «Що треба робити?» – і виконує їх вказівки.

У другій фазі, у разі відмови дітей від гри в самих себе або після її закінчення, якщо гра виникає, вихователька пропонує грати інакше: один із дітей буде керівницею (називаючи при цьому ім'я керівниці групи), а вона з іншою дитиною будуть дітьми. Надалі вихователька бере участь у грі, що розгортається, в ролі одного з дітей.

У третій фазі вихователька пропонує пограти так, що вона буде керівницею групи, а діти гратимуть роль будь-кого з товаришів своєї групи.



При цьому вихователька або сама називає імена тих дітей, яких зображатимуть граючі, або пропонує дітям самим вибрати, ким із дітей вони хочуть бути.

Друга серія експериментів полягає в організації гри з добре знайомим дітям змістом. Під час гри експериментатор робить спроби порушити послідовність дій у виконанні ролей, взятих на себе дітьми. З молодшими дітьми від 3 до 5 років експериментатор включається в гру в «дитсадок» або в «сім'ю» і в ході гри робить спроби порушити її послідовність.

У третій серії роль ставиться у протиріччя з діями, які має виконувати дитина.

Тут із дітьми розгортається рольова гра у «тролейбус». Дітям пропонувалися сумка для грошей, квитки, готується місце для кондуктора.

Після того, як гра розгортається, дітям пропонується грати так, що вожатий продаватиме квитки, а кондуктор – вестиме троллейбус. Після того, як змінена гра починалася, експериментатор, який грає з дітьми, виходить на зупинці і каже, що вожатого кличе начальник депо.

## 2.2. Організація дослідження

Дослідження проводилось на базі Полтавського спеціалізованого навчально-виховного комплексу № 10. Дослідно-експериментальну роботу проводили з двома групами досліджуваних: експериментальна група – хлопці n=4, дівчата n=5 та контрольна група – хлопці n=4, дівчата n=4 дітей віком 3–4 роки.

Перевірка запропонованої методики та розв'язання завдань передбачали чотири етапи проведення дослідження:

На *першому етапі* був проведений огляд літературних джерел із проблеми дослідження, який дозволив обґрунтувати мету й основні завдання роботи. Був здійснений аналіз програм і методик з окресленої проблематики. Складена бібліографія, оформлений перший розділ дослідження.

*Другий етап* передбачав проведення дослідження з метою одержання вихідних даних досліджуваних; оформлені таблиці; проведена статистична обробка одержаних даних; оформлений другий розділ роботи.

На *третьому етапі* проведено дослідження кількісних і якісних змін досліджуваних показників під впливом методики сюжетно-рольової гри для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, здійснена обробка одержаних даних.

*Четвертий етап* передбачав визначення динаміки досліджуваних показників у результаті впровадження методики сюжетно-рольової гри для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в групах; узагальнення одержаних результатів; формулювання висновків; оформлення роботи, формулювання психолого-педагогічних рекомендацій щодо формування ігрової діяльності у дошкільнят із ЗНМ, а також апробація основних положень дослідження на наукових конференціях; впровадження результатів дослідження у практику.

### РОЗДІЛ 3

#### ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

##### 3.1. Обґрунтування методики сюжетно-рольової гри для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення

На сьогоднішній день одним із найбільш яскравих, розвивальних, цікавих, значущих методів для дітей дошкільного віку є сюжетно-рольова гра. Це зумовлено тим, що рольова гра у всіх сферах людської діяльності стає універсальним інструментарієм, що дозволяє забезпечити її системність, цілеорієнтованість та результативність [62]. Ігрові заняття для дитини є одним із найефективніших методів для розвитку мовлення.

Гра, як активність індивіда, спрямована на умовне моделювання розгорнутої діяльності. Для дитини – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення та засвоєння соціального досвіду, закріплених способів здійснення дій предметних у предметах науки і культури.

Німецький вчений К. Грос зазначив, що гра дітей має таку функцію: вона характерна саме для тих, у кого поведінка не зводиться лише до автоматичної реалізації та потрібне варіативне пристосування до умов існування. Також ігри досліджують у психології, етнографії та історії культури, у педагогіці та інших науках. Особливістю гри є мінливі ситуації, в яких виявляється об'єкт, швидке пристосування об'єкта до нової ситуації [69].

До структури гри входять:

- ролі, що взяті граючими;
- ігрові дії (як реалізації цих ролей);

- ігрове вживання предметів – заміщення реальних предметів ігровими, УМОВНИМИ;

- реальні відносини між гравцями [69].

Роль – це основний фактор, що об'єднує всіх, хто залучений до процесу гри. Сюжет гри – це копіювана у грі частина реальності; наповненням є те, що копіюється дітьми як основний момент діяльності та відносин між дорослими в їхньому трудовому та суспільному житті. У грі відбувається формування довільної поведінки дитини, її соціалізація [13].

Основою будь-якої гри є поставлена педагогом ігрова мета, що реалізується дітьми під час ігрової діяльності. Взаємозв'язок навчання та гри найбільш наочно видно у двох задачах: дидактичній та ігровій. Пряма постановка дидактичного завдання дитині малоефективна, так як не викликає в дитини інтересу, набагато ефективніше впроваджувати її через ігрове завдання, бо в цьому випадку вона стає завданням самої дитини, пробуджує бажання і необхідність вирішити її, формує дії у грі. Дидактичне завдання у грі визначає її навчальний характер спрямованість на пізнавальну діяльність дітей дошкільного віку [46].

Дитячі ігри створені таким чином, щоб всебічно підготувати дітей дошкільного віку до реального життя, тому вони торкаються абсолютно всіх видів діяльності дитини і характеризуються як дитяча форма пізнання, праці, спілкування, мистецтва, спорту [73]. Родзинкою гри є те, що вона розвиває дитину в напрямі драматичного мистецтва, елементи якої зберігаються в будь-якій грі:

- дитина в грі для вирішення певних завдань виконує певні дії;

- певні моменти носять вигаданий характер, що дозволяє дитині відволіктися від реальної ситуації.

При побудові виховної освітньої діяльності педагоги здійснюють їх шляхом інтеграції природних для дошкільника видів діяльності, головним із яких є гра. Сюжетно-рольова гра – це основний вид діяльності дошкільника,

що розвивається. Ігрові моменти, ситуації включаються до всіх видів дитячої діяльності та спілкування вихователя з дошкільнятами [2].

Гра супроводжує дошкільнят протягом усього часу перебування у дитячому садку. Для дітей дошкільного віку дуже важливо створити умови для мовної, різноманітної творчої ігрової діяльності.

Завдання розвитку ігрової діяльності:

- розвивати вміння грати на основі загального збудованого сюжету, а згодом – через додавання нових творчих сюжетів;
- розвивати зміст сюжетних ігор на основі знайомства з явищами із реального життя, розвивати уяву на основі сюжетів казок і мультфільмів;
- розвивати вміння дотримуватися ігрових правил у дидактичних, рухливих, розвивальних іграх;
- розвивати вміння займатися з однолітками у різних видах ігор: формулювати власну точку зору, з'ясовувати точку зору свого товариша, порівнювати їх та аналізувати за допомогою аргументації [36].

Автори [42, 56] пропонують свою класифікацію ігор:

1. Сюжетно-рольові ігри є відображенням соціальної дійсності, комбінування в одному сюжеті реальних і вигаданих подій, різноманітних ситуацій взаємодії людей. Діти самостійно беруть участь у створенні ігрової обстановки з урахуванням теми гри та уявної ситуації, спільно з вихователем виготовляють іграшки-саморобки та предмети-заступники для ігор.

2. Режисерські ігри та ігри-фантазування. Дошкільнята самостійно відображають у режисерській грі та грі-фантазуванні літературний досвід, враження від перегляду мультиплікаційних фільмів, поєднують події з різних джерел, вносять до них зміни (нові події, герої), вигадують нові сюжети за аналогією з відомими. Діти виявляють творчість під час створення обстановки для режисерської гри: у підборі необхідних іграшок і предметів-заступників, оформленні ігрового поля тощо. У грі-фантазуванні, спільно з вихователем, використовують прийом часткового перетворення сюжету

(заміна місця дії, заміна героя, зміна характеру персонажа), поєднують вигадані події з подіями інших гравців.

3. Ігрові імпровізації та театралізація. За допомогою педагога самостійно діти створюють ігрову обстановку, узгоджують свої дії з іншими «артистами», діють та говорять від імені різних персонажів, відображають у грі зміст улюблених літературних творів, комбінують сюжети. В іграх-імітаціях дошкільнята передають різноманітні ігрові образи, імітують характерні рухи, передають у міміці та жестах різні емоційні стани [79].

Зазначається [15], що гра – одне з явищ життя, дійсність, дієвість якої набагато цікавіша, ніж та, що її оточує: вона цікавіша, тому що дитина краще розуміє її, а краще розуміє, тому що частина гри створює сама своєю уявою. Гра для дитини іноді буває реалістичнішою за реальний світ.

Більше того, сюжетно-рольова гра активізує всі психічні процеси дитини, значною мірою стимулює особистість до безперервного пошуку перетворення реальності за допомогою діяльності зміни, постановки складніших цілей, виділення в предметному середовищі найбільш важливих і суттєвих сторін для їх здійснення, відшукання інших оптимальних способів дії.

У закладі дошкільної освіти дитина отримує море вражень, адже там вона грає та спілкується, отримує нові навички та застосовує їх на практиці, ставить питання та отримує на них відповіді, вчиться співпереживати та ділитися емоціями, дотримуватись правил, планувати свої дії та підпорядковуватися режиму. Усе перераховане є показниками розвитку якостей особистості дитини. Для того, щоб розвиток дитини став гармонійним і всебічним, необхідно, щоб рівні розвитку всіх його якостей були однаково високі, де особлива увага приділяється становленню мотивації ігрової діяльності та ролі символів у її здійсненні.

Вважається [54], що символи забезпечують дитині вихід за межі реальної предметної дії та виконання її в скороченій ігровій формі, що дозволяє дошкільнику виявити в цій дії загальний зміст. Використовуючи такі

символи, дитина моделює у грі реальні відносини дорослих і бере на себе їхні суспільно-трудові ролі.

Через гру можна спонукати дітей спілкуватися. Унікальними можливостями для мовного розвитку в дошкільному віці має сюжетно-рольова гра, яка сприяє: закріпленню навичок користування ініціативною мовою; вдосконаленню мовлення; збагаченню словника; формуванню граматичного ладу мови і т.д. [22]. Сюжетно-рольова гра позитивно впливає на мовленнєвий розвиток [1].

Серед сюжетно-рольових ігор особливу увагу приділяють іграм, змістом яких є інсценування будь-якого сюжету, і так звані ігри-драматизації. Саме ці ігри впливають на збагачення мовного розвитку дітей.

Театрально-ігрова діяльність збагачує дітей новими враженнями, формує діалогічне мовлення, активізує словник. Часто дошкільнята самостійно перетворюють інсценування, включають їх у сюжетно-рольові ігри, які сприяють розвитку мовної активності виразності мови.

Також використовуються і дидактичні ігри на вирішення завдань мовного розвитку, що пов'язані з розширенням словникового запасу. Такі ігри спрямовані на уточнення та закріплення словника, розвиток навичок швидкого вибору найбільш відповідного слова, зміни та утворення слів. Дидактичні ігри дозволяють вправляти у складанні зв'язкових висловлювань, розвивають пояснювальну мову [18].

Отже, якщо як мету вихователь вибирає мовленнєвий розвиток через сюжетно-рольову гру, то він повинен таким чином будувати сюжет гри, щоб до неї були включені всі елементи та ігри-драматизації та дидактичної гри.

Створення гри, як діяльності, передбачає, що педагог впливає розширення тематики сюжетно-рольових ігор, їх змістом сприяє оволодінню дітьми рольовим поведінкою.

Зміст сюжетно-рольових ігор має розглядатися педагогом як умова формування позитивних взаємин дошкільнят. У дітей потрібно формувати інтерес до самого процесу спілкування, а не лише до його результату, бо

спілкування – це такий діалог, який вимагає терпимості та ідей, орієнтувати на те, що у спілкуванні треба не тільки щось отримувати самому, а й якомога можна більше надавати можливості іншим, тобто оволодінням мовлення та створенням певних установок у сфері спілкування та розвиток у дошкільнят комунікативних умінь.

До гри залучаються всі сторони особистості: дитина рухається, розмовляє, думає, у процесі гри в неї активно працюють всі психічні процеси: уява, мислення, пам'ять, емоційні та вольові прояви.

У створенні образу також велика роль слова. Слово допомагає дитині виявити її думки, почуття, узгоджувати свої дії. Розвиток цілеспрямованості пов'язане з мовленнєвим розвитком, зі зростаючою здатністю вдягати у свої слова задуми.

Для того, щоб діти могли реалізовувати свої творчі можливості, необхідно ним опановувати складніший спосіб побудови гри, воно включає в себе вміння дитини вибудовувати нові події, які охоплюють різноманітні тематичні змісти, і при цьому бути орієнтованим на партнерів-однолітків.

Корисний вплив сюжетно-рольових ігор на розвиток мовлення дозволяє використовувати як засіб діагностики та корекції становлення мови, вони дозволяють підштовхнути дитину до використання мовних засобів.

Розвиток комунікативних умінь відбувається успішніше тоді, коли педагоги, організовуючи колективні відносини групи, намагаються цілеспрямовано використовувати їх у цьому напрямі.

Протягом усього періоду дитина дошкільного віку розвиватиметься у всіх напрямках мовлення:

- розвиватиметься граматичний лад мови;
- збагачуватиметься словниковий запас;
- формуватиметься зв'язне мовлення (монологічне, діалогічне);
- буде змінено характер взаємовідносини між мовою та розумінням.

Для кожного педагога дошкільної освіти стоїть завдання, як покращити чи вдосконалити мовлення. І тому ми використовували у роботі з дітьми як



діалог-гру, діалог-працю, діалог-діяльність, а й монолог (текст), як грамотно і правильно вчитися говорити. Гра – це і є поштовх для розвитку мовлення та слова. Щоб дитина якісно та своєчасно опанувала усне мовлення, для цього необхідно, щоб вона користувалася нею якомога частіше, вступаючи в контакт з дорослими та дітьми.

У процесі гри діти накопичують необхідний запас слів, набувають уміння висловлювати свої думки найповніше і складніше, навчаються правильно використовувати у своїй промові граматичні форми, розподіляють між собою ролі, промовляють основні дії тієї чи іншої ролі. Через гру дитина-дошкільник пізнає світ, готується до дорослого життя, водночас і гра є основним творчим розвитком дитини, розвитку вміння співвіднесення творчих навичок і реального життя. У грі знаходять вираження потреби дитини-дошкільника.

Роль вихователя полягає у тому, щоб орієнтувати дітей те що, що у спілкуванні треба як говорити самому, а й давати можливість висловитися іншим дітям. Важливо, що сюжетно-рольова гра будується на взаємодії дитини з однолітками та дорослими. Основні риси гри: емоційна насиченість та захопленість дітей, самостійність, активність, творчість [77].

Особливістю сюжетної гри є наявність уявної ситуації. Уявна ситуація сюжету та ролей, які сприймають діти в процесі гри, є використанням свого роду речей та предметів. Наявність ролі та гри означає, що дитина ідентифікує себе з тією чи іншою людиною та діє від імені цієї рольової позиції. Така рольова позиція демонструється у діях: правильне використання тих чи інших об'єктів. Роль також виявляється у діях, мовленні, міміці, пантоміміці [8, 12]. Сюжетно-рольова гра є мовленнєвою ситуацією, де відбувається навчання діалогічної мови, вона спрямована на розвиток умінь домовлятися під час спілкування, вступати в розмову, дотримуватися мовного етикету, висловлювати свої почуття, доводити свою точку зору.

Головною особливістю ігрової уявної ситуації є те, що дитина починає діяти в уявній, а не видимій ситуації. Дія, як правило, придумана, а не

визначена якоюсь конкретною річчю. Ідея і думка в грі потребує опори, тому часто одна річ замінюється іншою, яка дозволяє здійснити необхідну за змістом дію.

Творча рольова гра – переважна діяльність дитини 4–6 років, оскільки вона створює сферу найближчого розвитку. У грі дитина завжди вища за свій середній вік, вища за свою звичайну повсякденну поведінку, вона ніби на голову вища за саму себе. Гра в конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі передумови розвитку; дитина в грі ніби намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки. За грою стоять зміни потреб і зміни свідомості більш загального характеру, усе це виникає у грі та ставить її на вищий рівень розвитку [8].

У сюжетно-рольовій грі знання, враження дитини не залишаються незмінними. Вони поповнюються та уточнюються, якісно змінюються, перетворюються, це робить гру формою практичного пізнання навколишньої реальності.

Величезну роль розвитку мовлення мають ігри, ігрові вправи, які можна використовувати у заняттях і у спільній діяльності вихователя з дітьми, а й у самостійну діяльність дітей. Творчій рольовій грі притаманні мотиви, найбільш загальний мотив – це прагнення дитини до спільного соціального життя з дорослими. Таке прагнення стикається, з одного боку, з невідповідністю дитини до її здійснення, а з іншого боку – з самостійністю дітей. Такі безпосередні мотиви із віком змінюються, визначаючи зміст ігор. У молодших дошкільнят основна причина гри – дія з привабливими їй предметами, а дітей старшого дошкільного віку основним мотивом стає відтворення відносин, в яких вступають друг з одним зображувані у грі дорослі.

Для дітей дошкільного віку основне у сюжетно-рольовій грі – прояв високих моральних якостей, якими відрізняється та чи інша людина (чесність, хоробрість та ін.): ігрова діяльність має велике значення і відіграє

величезну роль у оволодінні мовними навичками спілкування дошкільнятами.

Дошкільникам необхідно прищеплювати навички мовного спілкування, це передбачає наявність великого запасу слів, образність та правильність мовлення; сприйняття усного слова та точну передачу ідей партнерів своїми словами; логічність побудови та викладу висловлювань. Дошкільникам важливо вчитися сприйняттю оточуючих людей, вони вчаться придивлятися до людей різних ситуаціях, вчаться розуміти їхній настрій, характер. Все це допомагає знайти правильний стиль та тон спілкування в тій чи іншій ситуації. Досвід спілкування та співробітництва з різними людьми може розвиватися у здатність інтуїтивно визначати стан іншої людини, її ставлення до справи, судити про неї як про особистість. Таким чином, важливо наголосити, що розвиток комунікативних умінь найчастіше відбувається успішніше тоді, коли педагоги, організовуючи ті чи інші колективні справи в групі, намагаються цілеспрямовано використовувати їх у цьому напрямі.

Рольова гра як засоби навчання спілкуванню полягає в тому, що те чи інше комунікативне завдання вирішується учасниками шляхом імпровізації у розіграванні певної ситуації. Можливо одна й та сама ситуація програться кілька разів, що дозволяє учасникам помінятися ролями і запропонувати свої варіанти поведінки, потім можна обговорити, які варіанти були найбільш вдалимими [6, 7].

Дослідники [15, 64, 67] виділяють багатофункціональні особливості сюжетно-рольової гри:

- Діяльна функція – така гра дозволяє дітям обрати нові чуттєво-привабливі позиції і цим сприяти виконанню справжньої діяльності, до якої вони входять. В одній сюжетно-рольовій грі можна знайти кілька видів діяльності.
- Соціокультурна функція – у цій грі відображені еталони культурних цінностей сучасного суспільства. У ній закладені правила поведінки та

взаємодії людей, загальнолюдські та соціальні норми. Немає жодної гри, в якій було б не оголошено певних соціокультурних правил.

- Комунікативна функція – жодну гру не можна уявити без спілкування. Під час гри з дітьми та іграшками в дитячому садку дитина вчиться встановлювати нові відносини та зв'язки з досягненням своєї мети.
- Функція самореалізації – ще одна функція сюжетно-рольової гри. У будь-якої гри є своя мета, її можна досягти, лише застосувавши всі свої знання та навички.
- Захисна (корекційна) функція сюжетно-рольової гри пов'язана з тим, що в ході гри дошкільнята можуть навчитися бачити та вирішувати свої проблеми.

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити кілька особливостей сюжетно-рольової гри: гра виступає формою неігрової діяльності дітей; гра може бути як засіб, метод навчальної діяльності дошкільнят; рольова гра, як і інші види ігор, може входити складовою у зміст та організацію неігрової діяльності дітей.

Таким чином, сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню та закріпленню діалогічних умінь, чим вищий рівень ігрової творчості дітей дошкільнят у грі, тим багатший і різноманітніший діалог.

### 3.2. Хід та результати констатувального експерименту

На першому етапі дослідження проводилися: методика «Індивідуальна рольова гра» та «Пакет методик для діагностики психічного розвитку дітей молодшого дошкільного віку». Методики використовувалися в рамках діагностичного експерименту для виявлення рівня сформованості у дітей 3–4 років з ЗНМ індивідуальної (самостійної) сюжетно-рольової гри. Наведемо результати дослідження. Кількісні дані занесені до таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості індивідуальної (самостійної) сюжетно-рольової гри у дітей 3–4 років із ЗНМ, %**

Рівні сформованості індивідуальної сюжетно-рольової гри	До дослідження		Після дослідження	
	ЕГ (n=9)	КГ (n=8)	ЕГ (n=9)	КГ (n=8)
I – низький	9	11	–	6
II – середній	55	48	13	51
III – вище середнього	27	29	60	26
IV – високий	9	12	31	17

Дано якісний аналіз кількісних даних. З таблиці 3.1 видно, що з 9 % дітей з ЗНМ експериментальної групи IV рівень сформованості індивідуальної сюжетно-рольової гри. Діти супроводжували свою гру з лялькою з яскравою реплікою: «Спочатку ми її погодуємо. Вона голодна. А потім я зводжу її погуляти».

У 55 % II рівень сформованості індивідуальної сюжетно-рольової гри, діти **впоралися із завданням за методикою «Індивідуальна рольова гра»** успішніше. Дошкільнята виявляли і досить довгий час утримували інтерес до іграшок (дівчата довго грали з колясками та ляльками, хлопці з інтересом грали з іграшковим комп'ютером). 27 % дошкільників виявили великий інтерес, швидко знайшли собі іграшку, у грі містився простий сюжет, дівчинка готувала суп, спочатку дістала каструлю, потім по черзі складала до неї кубики (овочі). І 9 % учасників дослідження впоралися лише на елементарному рівні (I рівень). Випробувані обмежилися лише поверховим інтересом до іграшок, здійснювали з нею деякі послідовні маніпуляції (дівчинка почала одягати ляльку, переключила свою увагу дрібні іграшки, ляльку залишила на столі і більше до неї не підходила, таким чином, закінчила гру). Тобто, в основному, дошкільнята не виявляли здатності до

розгортання сюжету, не була помічена повноцінна рольова гра, яка якраз і є нормою розвитку в цьому віці.

У дітей контрольної групи, як видно з таблиці 3.1., всі результати на початку дослідження були ідентичними.

Проаналізувавши результати повторного дослідження експериментальної групи, ми дійшли висновку, що 60 % дітей впоралися успішно із завданням – III рівень. Діти були зацікавлені у грі, одразу знайшли собі заняття. Гра з предметами носила простий сюжет, дівчата годували ляльок, одягали їх, заколисували в колясці. 31 % дошкільнят впоралися із завданням чудово – IV рівень. Дошкільнята з інтересом грали з іграшками, гра супроводжувалася репліками, у грі спостерігався сюжет (характер сюжету був досить простим). І лише у 13 % дітей II рівень. Вони виявили інтерес до гри, але гра не супроводжувалася промовою, сюжету гри як такого не було, дії мали маніпулятивний характер – пересували машинки по килиму.

В контрольній групі на кінець дослідження виявились значно гіршими.

Отже, порівняльне обстеження досліджуваних за допомогою методики «Індивідуальна рольова гра» показало, що провідний для дошкільного віку вид діяльності у дітей з мовними порушеннями не сформований, що виражається, перш за все, у відсутності організаційного етапу самостійної гри, а також її сюжету і навіть елементарного мовного супроводу.

За методикою Гаврилушкіної О. П. отримані такі результати. Більшість дітей з ЗНМ контрольної групи мають низький рівень розвитку сюжетно-рольової гри (45 %), приблизно в третини дітей – середній рівень розвитку сюжетно-рольової гри (36 %), лише в 18 % дітей відзначено високий рівень розвитку сюжетно-рольової гри.

У грі дошкільнят цієї групи є лише розгорнутий предметний план. Соціальні відносини не відтворюються.

Предметні дії з лялькою є основою гри. Лялька сприймається як нежива іграшка. Прагнення грати разом не виражене.

Гра поруч утруднена. Діти заважають одне одному. Однак у частини дітей із ЗНМ є прагнення грати разом. Немовні та мовні засоби використовуються не з приводу гри. Рідко використовуються предмети-заступники. Роль дитина не приймає і діє від імені ролі. Дії з лялькою предметні за змістом, хоча можуть тривати досить довго. У деяких дітей відзначається короткочасне прийняття ролі та від імені персонажа. Мова у грі виникає рідко, досить мізерна.

В експериментальній групі дітей інша картина: у половини дітей середній рівень розвитку сюжетно-рольової гри (50 %), у третини дітей виявлено високий рівень сюжетно-рольової гри (36 %), лише у 12 % дітей низький рівень розвитку сюжетно рольової гри.

У грі є розгортання соціальної ситуації: дочки-матері, лікар-хворий і т.д. Мета гри з лялькою полягає у предметних діях із нею. Ставлення до ляльки як до дитини (прояву ніжності) виникає епізодично. У деяких дівчат відзначено вираз материнського відношення.

Є прагнення грати разом. Активно використовуються мімічні, пантомімічні та мовні засоби. Активно та з інтересом використовуються різні заступники: множинні заступники для одного предмета, а також багатофункціональні заступники. Говорять від імені ролі.

Звертання до партнера-ляльки постійне, до однолітка – рідко. Звертання до ляльки звучить відношення до неї. У зверненнях до партнера-ровесника – прагнення узгодити дії. Увага до однолітка виявляється у увазі до його дій. Мова є органічною частиною гри. Мовна активність у грі висока.

Ігрові ланцюжки різноманітні, але в багатьох дітей відзначається схильність до відтворення знайомих ігрових «маршрутів». Рольова поведінка стійка, але нетривала.

На другому етапі дослідження також проводилася методика «Рівні розвитку сюжетно-рольової гри». Ця методика у межах діагностичного експерименту використовувалася для виявлення рівнів розвитку сюжетно-

рольової гри в дітей віком 3–4 років з ЗНМ. Результати дослідження наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку сюжетно-рольової гри у дітей 3–4 років із ЗНМ, %**

Рівні сформованості індивідуальної сюжетно-рольової гри	До дослідження		Після дослідження	
	ЕГ (n=9)	КГ (n=8)	ЕГ (n=9)	КГ (n=8)
I – низький	63	51	–	24
II – середній	23	25	13	31
III – вище середнього	9	7	60	32
IV – високий	9	9	31	13

Дамо якісний аналіз кількісних даних. З таблиці 3.2 видно, що у 24 % дітей контрольної групи I рівень розвитку сюжетно-рольової гри. Дії одноманітні, гра обмежена лише актами годівлі, порядок обіду перестав бути істотним.

У 31 % дітей II рівень розвитку сюжетно-рольової гри. Діти співвідносили свої дії реальним, («Спочатку треба погуляти, а потім лягати спати»). Годування пов'язувалося з приготуванням та подачею їжі на стіл.

У 32 % визначився III рівень розвитку сюжетно-рольової гри. Ролі ясно виділені, озвучені дітьми на початку гри. Ролі визначають і спрямовують поведінку дитини («Я – тато! Я працюватиму і допомагатиму дружині» – після роботи приходить додому і готує на кухні суп). Дії різноманітні: не тільки працює будівельником (змішує бетон), а й читає дітям казку («Дружина втомилася. Вона спить. Треба сина заспокоїти»).

В експериментальній групі дітей дослідження пройшло успішніше, ніж у контрольній групі. Проаналізувавши результати експерименту в експериментальній групі, можна зробити такі висновки: у 60 % у групі III рівень розвитку сюжетно-рольової гри. Досліджувані активно приміряють



роль лікарів, кухарів. Порушення логіки дій опротестовується («спочатку треба поїсти суп, а потім уже морозиво їсти!»). Дівчата не тільки готують і качають коляску з лялькою, а й дзвонять подрузі телефоном, проводжають доньку до школи.

У 13 % випробуваних II рівень розвитку гри. Це проявляється у співвідношенням своїх дій реальним. Порушення послідовності дій приймається фактично, але опротестовується, неприйняття нічим не мотивується.

Дівчата чудово впоралися із завданнями – було виявлено IV рівень (31 %). При виконанні ролі виховательки було використано вказівки дітям з їхньої поведінки – «Після ліплення треба руки помити, а потім за стіл сідати». Мова носить явно рольовий характер, який визначається і роллю того, хто говорить і роллю того, до кого вона звернена. Дії розгортаються у чіткій послідовності, що суворо відтворює реальну логіку.

По першій і другій серії ігор можна дійти невтішного висновку у тому, що у контрольній групі значно відстають за рівнями розвитку сюжетно-рольової гри проти експериментальної групи.

Третя серія ігор спрямована на ставлення дитини до ролі, взятої собі у грі. Спочатку дослідження проводилася гра «Вовк та зайці» із звичайними правилами. Діти охоче почали грати. Після того, як правила гри змінилися, діти не відразу влилися у гру. Через деякий час «зайці» почали поводитися активніше, сміялися, раділи, тоді як «вовк» не хотів грати в таку гру («я не хочу так!»).

В експериментальній групі гра «Вовк та зайці» пройшла активніше та веселіше. Діти одразу адаптувалися до нових правил. Роль вовка в обох випадках правил адекватно сприйняли. «Зайці» без особливих протестів бігали за «вовком».

За даними результатами аналізу третьої серії можна дійти невтішного висновку у тому, що діти у контрольній групі не змогли прийняти ролі проти

дошкільників експериментальної, тому що їм було складно відповідати правилам поведінки у грі.

Таким чином, більшість дошкільнят контрольної групи відзначаються низьким рівнем сформованості брати участь у грі. Діти безініціативні, не справляються з головною роллю. Ставлення до правил гри в більшості дітей сформовано недостатньо, тобто правила не виконуються. Правил не дотримуються, діти не визнають зауваження. Ігрові дії не сформовані, немає взаємозв'язку ігрових дій із мовою. Дітям важко при виборі ігрових предметів, невміло їх використовують, відсутня різноманітність. Здебільшого предмет нагадує вибір предмета. Сюжети переважно одноманітні, які завжди стійкі. Зазвичай сюжет той самий, стійкість відсутня. Загалом у 51 % дітей відзначається низький рівень сформованості ігрової діяльності.

Більшість дітей експериментальної групи виявляють ініціативність у виборі ролей, охоче виконують головну роль. Наголошується усвідомлене ставлення до правил, чітко сформовані різні ігрові вміння та навички, за допомогою ігрових дій відображаються функції дорослого. Сюжет гри нагадує вибір предмета. Рольові та реальні відносини не суперечать один одному. Для дітей характерна різноманітність сюжетів (кілька сюжетів поєднуються в один), їх стійкість відповідна віку.

Проведене експериментальне дослідження та порівняльний аналіз дозволяють стверджувати, що справді ігрова діяльність дошкільнят з ЗНМ контрольної групи сформована значно гірше, ніж у їхніх товаришів експериментальної групи.

Отже, порушення граматичного ладу мови, і навіть зміни темпу промови, її плавності – усе це впливає на ігрову діяльність дітей, породжує певні особливості поведінки у грі. Так, наприклад, вони не можуть спільно діяти з однолітками через неправильне звуковимовлення, невміння висловити свою думку, боязні здатися смішним, хоча правила і зміст гри їм доступні. При ЗНМ знижено потребу у грі, діти малоактивні, починають гру з

ініціативи дорослого. У дошкільнят з ЗНМ відзначається відсутність задуму гри, бідність, стереотипність, формальність ігрових дій.

Для перевірки запропонованої гіпотези було проведене експериментальне дослідження, яке показало, що у більшості дошкільнят з ЗНМ контрольної групи відзначаються низький рівень сформованості брати участь у грі. Діти безініціативні, не справляються з головною роллю. Ставлення до правил гри в більшості дітей експериментальної групи сформовано недостатньо, тобто правила не виконуються. Поряд з цим правила не дотримуються, діти не визнають зауваження. Ігрові дії не сформовані, немає взаємозв'язку ігрових дій із мовленням. Дітям важко у виборі ігрових предметів, вони невміло їх використовують, відсутня різноманітність.

Таким чином, більшість дошкільнят з ЗНМ контрольної групи відзначаються низьким рівнем сформованості брати участь у грі. Здебільшого предмет нагадує вибір предмета. Сюжети переважно одноманітні, які завжди стійкі: у них зазвичай той самий сюжет, стійкість відсутня. Загалом у 63 % дошкільнят відзначається низький рівень сформованості ігрової діяльності.

У більшості дітей експериментальної групи виявляється ініціативність у виборі ролей, вони охоче виконують головну роль. Наголошується на усвідомлене ставлення до правил, чітко сформовані різні ігрові вміння та навички, за допомогою ігрових дій відображаються функції дорослого. Сюжет гри нагадує вибір предмета. Рольові та реальні відносини не суперечать один одному. Для дітей експериментальної групи характерна різноманітність сюжетів (кілька сюжетів поєднує в один), їхня стійкість відповідна віку.

Загалом для дітей з ЗНМ характерні ознаки відставання в оволодінні грою у дошкільньому віці:

- Слабо виражене ставлення до ляльки як до живої дитини (неактивно використовує «заглядання» в очі, погладження, поцілунки, звернення тощо).

- Несформованість потреби в однолітку як ділового та ігрового партнера.
- Труднощі у використанні предметів-заступників.
- Бідність ігрових ланцюжків, їх нелогічність, невідповідність реальній послідовності.
- Зниження комунікативної активності у грі, дуже рідкі звернення до партнера.
- Низька активність мовлення під час гри.
- Наявність маніпуляцій з іграшками.

Проведене експериментальне дослідження та порівняльний аналіз дозволяють стверджувати, що ігрова діяльність дошкільнят із ЗНМ контрольної групи сформована значно гірше, ніж у однолітків експериментальної групи. Гіпотеза знаходить своє підтвердження.

### 3.3. Рекомендації щодо розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільнят з мовними порушеннями

Емпіричне дослідження показало досить низький рівень сформованості сюжетно-рольової гри у дошкільнят 3–4 років із мовними порушеннями.

Для корекції виявлених недоліків (недосконалість ігрових дій, збідненість сюжетів, відсутність інтересу до предметів-замінників, вкрай низька активність мовлення тощо) необхідна цілеспрямована систематична розвивальна робота. Провідна роль, звичайно, належить вихователю дитячого садка та батькам дитини з мовними порушеннями. Батькам та педагогам дошкільних освітніх закладів необхідно подбати, щоб дитина прийшла до школи з уже добре розвиненим мовленням.

**Роль вихователя у розвитку сюжетно-рольової гри дошкільнят з мовними порушеннями.** У грі, як у будь-якій діяльності дітей, вихователю належить провідна роль. У грі дорослі багато чому навчають дітей, формують їхні моральні риси.

Поради та пропозиції вихователя підтримують інтерес дітей до гри, допомагають довести її до кінця. Це важливо для виховання у дошкільнят наполегливості, цілеспрямованості. Особливо потребують такої підтримки діти з нестійкими інтересами, нетерплячі, надто рухливі. Потрібно намагатися навіяти їм, що труднощі переборні, намагатися підняти їхню віру у свої сили.

Впливаючи зміст гри, вихователь цим впливає і відносини між дітьми. Але навіть при сильному захопленні грою дитина не втрачає реальних зв'язків із оточуючими людьми. Тому можливо і потрібно встановлювати деякі правила, поведінку у творчій грі, виховувати у дітей почуття відповідальності перед товаришами за виконання ролі, за вчинки. Діти прагнуть гри до життєвої правди і водночас порушують цю правду, по-своєму змінюють події життя. Дитина, любляча і вмюча грати у колективі, іноді у грі усамітнюється.

У грі завжди помітні результати педагогічної роботи. Відображення життя у грі стає все більш повним, реалістичним, дії дитини, висловлювані нею почуття стають більш усвідомленими, ставлення до зображуваного більш певним. Уява набуває дедалі більш творчий характер, прямує для досягнення поставленої мети, впливаючи на вибір найкращих засобів для цього. Дедалі помітніше проявляється «радість перемоги», задоволення від досягнутих результатів, критичне ставлення до своєї діяльності. Дії учасників гри, їхні ролі стають узгодженими, організуються дружні ігрові колективи, що об'єднуються загальними інтересами.

Такого рівня ігрової творчості діти досягають лише завдяки вихованню, систематичному, обдуманому керівництву іграми з боку вихователя.

Спостерігаючи за самостійними іграми дошкільнят можна відзначити багаторазове повторення одноманітних дій. Помітивши, що хлопець тривалий час возить машину, потрібно вводити його у гру: він бере якусь роль (наприклад, «тато» ляльки) і виконує ігрові дії, які знайомі дитині і передають смислові зв'язки між предметами. Наприклад, просить водія

підвезти його з «дочкою» до магазину, садить ляльку в кузов, виймає з машини («йдуть у магазин»), знову садить («повертаються додому»). Потім дорослому необхідно під будь-яким приводом виходити з гри та спостерігати за дітьми. Більшість дітей із задоволенням повторюють дії вихователя.

Участь у грі дорослого сприяє зародженню перших проявів рольової поведінки. Дівчинку, що мовчки годує ляльку, вихователь спонукає до висловлювань запитаннями: «Це твоя донька? Як її звати? Вона любить кашу? І т.д.

Ще один важливий компонент сюжетно-рольової гри – використання предметів, що представляють зменшену копію реальних речей і створених спеціально для організації гри дитини, та предметів-заступників.

У молодшому віці діти, граючи самостійно, віддають перевагу реальним іграшкам. В організованих іграх можна використовувати предмети-заступники. Наприклад, повідомляти дитині, що її машину слід помити (заправити бензином), і показувати, як можна скористатися коротким шнуром-шлангом. Або, перемішуючи у тарілці шматочки кольорового паперу, привертати увагу дівчини та пропонувати пригостити ляльку «салатом».

Малята, що вперше прийшли в дитячий садок, отримують багато нових вражень, але спочатку вони мало відображаються в грі. Гра в «дитячий садок» обмежується тим, що діти лише годують своїх ляльок, укладають їх спати. Причина бідності цих ігор, як свідчать спостереження, у тому, що ставлення до дитячого садку в дітей нечіткі, уривчасті. Вражень багато, а розібратися в них важко. Головне, у дітей немає уявлень про діяльність співробітників дитячого садка, а гра виникає у тому випадку, коли вони бачать дії людей, яким наслідують, розуміють їх значення. Дітей систематично треба знайомити з роботою кухаря, няньки, медсестри. Все це дає матеріал для гри. Цікаві заняття викликають в дітей бажання, наслідуючи вихователю, розповідати лялькам казки, проводити із нею дидактичні ігри.

У дітей молодшої групи приводом до гри часто є випадкові асоціації. У цьому повинен допомагати вихователь, підбираючи іграшки та різні

предмети. Так, наочно нагадуючи дітям про побачене, вихователь все ж таки не визначає тему гри. Одна і та ж іграшка може викликати різні асоціації. Наприклад, з піаніно можна грати не в «музичне заняття», а у «свято», з іграшковими тваринами можна розіграти знайому казку.

Однією з основних тенденцій розвитку гри є формування її цілеспрямованості, що потребує тривалої систематичної роботи вихователя.

Здатність йти від думки до дії починає виявлятися в дітей вже на четвертому році життя, це дає право вихователю вчити їх ставити в грі певну мету. Досвід свідчить, що це досягається досить швидко. Питання вихователя: «У що гратимеш? Ким будеш? Які іграшки хочеш взяти на прогулянку? Що будуватимеш?» – змушують дитину замислитись, визначити тему гри. Необхідно спостерігати, чи виконують діти задумане і потрібно намагатися підтримати інтерес до обраної теми схваленням, підходящою іграшкою, а іноді й своєю участю. Однак не варто наполягати на тому, щоб задумана гра була завжди доведена до кінця, її учасники мають право змінити тему, якщо вигадали цікавішу. Дуже важливо підтримати зусилля дітей, дати можливість пережити радість досягнення ігрової мети.

З ускладненням змісту гри виникає необхідність намітити, хоча б у загальних рисах, що робитиме кожен з дітей. Спочатку дітям важко вирішувати це самостійно, кожен має свій задум, але узгодити його з іншими вони ще не вміють. Тут особливо потрібна допомога вихователя. Впливаючи на розподіл ролей, складання деякого плану дій, вихователь виконує два важливі завдання: спрямовує зміст гри та сприяє організації дитячого колективу, вихованню дружніх почуттів.

Особливо складна роль вихователя під час розвитку сюжету гри. Під час підготовки до неї, коли діти ще не увійшли у свої ролі, коли сюжет гри тільки починається, вихователь з повагою ставиться до задуму учасників, може давати їм поради, керувати їх поведінкою, як дорослий дитьми. Інша річ, коли під час гри необережним втручанням можна порушити створений дитиною образ. Не завжди діти прислухаються до порад дорослих під час

гри. Це право набувають люди, які добре розуміють задуми дітей, виявляють щирий інтерес до гри. Вихователь не може бути байдужим глядачем, він висловлює співчуття матері, у якої захворіла донька, з цікавістю слухає розповідь льотчиків або моряків про небезпеку та труднощі їхніх подорожей. Такий вихователь може дати пораду щодо подальшого розвитку гри, і дитина прислухається до його слів, особливо якщо до неї звертаються як до дійової особи. Мамі можна порадити піти з хворою донькою до лікаря, льотчикам нагадати, що літаки перевозять не лише людей, а й вантажі. Такі поради збагачують зміст гри.

Особливо важливим є індивідуальне спостереження за кожною дитиною. Адже у творчій грі, більше ніж у будь-якій іншій діяльності, вона виявляє свої схильності, переживання. Вплив гри на окремих дітей завжди пов'язаний з вихованням дитячого колективу загалом.

Коли діти обирають гру, необхідно стежити, чим вони керуються при цьому, чи замислюються над тим, у що грати.

Малюкові потрібно допомогти у виборі гри і тому, що він ще не освоївся з обстановкою дитячого садка, соромиться вихователя, не наважується взяти іграшку, що приваблює його, приєднатися до гри товаришів. У разі гра допомагає педагогу зрозуміти дитини, зблизитися з НИМ.

Шлях розвитку гри – це спільна гра вихователя з дітьми, створення збагаченого ігрового середовища, що спонукає до самостійної ігрової творчості у вільній взаємодії малюків з іграшками, предметами, предметами-заступниками та вихованні доброго ставлення дітей один до одного.

Вихователь повинен приділити увагу на:

- забезпечення умов для виникнення та розвитку ігрової діяльності (достатня кількість часу для гри; наявність площі для розгортання ігрових дій, необхідних іграшок та посібників, та правильне їх розташування у групі; збагачення дітей враженнями та гарне їх самопочуття);



- методичку керівництва ігровою діяльністю; методи та прийоми, спрямовані на підтримку та покращення емоційно-позитивного стану дітей; забезпечення активності гравців; своєчасне переключення з одного виду на інший, якими способами і прийомами це досягається напрям дітей на гру.

**Підвищення рівня компетентності батьків дошкільнят із мовними порушеннями.** Для досягнення цілей навчання, виховання та корекції мовного розвитку дітей необхідна активна взаємодія всіх суб'єктів корекційно-освітнього процесу: вчителя-логопеда, педагогічного колективу та батьків.

Вчитель-логопед є організатором та координатором корекційно-педагогічного процесу. Він повинен сформувати у батьків інформаційну готовність до логопедичної роботи, повинен спонукати їх до свідомої діяльності щодо загального та мовного розвитку дошкільнят у сім'ї.

Батьки є першими педагогами. Вони повинні **закласти перші основи фізичного, морального та інтелектуального розвитку** дитині в ранньому віці. Батьки повинні проводити цілеспрямовану та систематичну роботу з загального та мовного розвитку дітей. Проте, багато хто з них перекладає свої функції на педагогів освітніх закладів.

Залежно від ставлення до дитини та її проблем, батьків можна поділити на три типи:

1 група. Ті, хто заперечує можливість будь-яких порушень у дитини. Будь-яка людина, яка висловила таку думку, викличе лише образу та недовіру. На їхню думку, дитина завжди була тямущою і кмітливою, і її неуспішність може пояснюватися лише поганим навчанням. Якщо дитина погано поводить у групі, це знову вина педагога, вдома вони ніколи такої поведінки не спостерігають.

2 група. Батьки розуміють, що дитина погано справляється із навчанням. Але вони вважають, що якби педагог був більш суворий з дитиною, більш вимогливий, то результати були б кращими. Вони самі готові

покарати дитину, позбавляти її частини задоволення, оскільки вважають причиною її неспішності лінощі і небажання вчитися. Вони не бажають лікувати дитину та застосовувати якісь спеціальні методи навчання. На їхню думку, педагог несправедливий до дитини, не може її зацікавити. Навіть розпочавши лікування, вони швидко остигають, особливо коли не бачать швидкого поліпшення.

3 група. Ці батьки реалістично оцінюють свою дитину і охоче дотримуюся всіх порад, якщо вони бачать щире зацікавлення фахівця. Вони самі активно шукають тих спеціалістів, хто міг би допомогти у роботі з дитиною. Заперечуючи свою «вину» за погані досягнення дитини, вони радо приймають ті поради, які їм зрозумілі. Такі батьки завжди дотримуються вказівок педагога, наймають фахівців, які можуть допомогти дитині подолати специфічні труднощі. Роль батьків велика, оскільки батьки можуть вчасно відзначити ряд порушень в дитини, тобто вирішити проблему ранньої діагностики.

Той фахівець, який бере на себе сміливість вперше повідомити батьків про те, що з їхньою дитиною не все гаразд, завдає їм чутливого удару. Для успіху подальшого співробітництва важливим є не тільки те, що скаже фахівець, а й як скаже, яким тоном, якими словами тощо. У кожному окремому випадку зміст розмови треба заздалегідь продумувати з урахуванням індивідуальних особливостей батьків. Необхідно переконати батьків у своєму гарному ставленні до дитини. Батьки повинні бути впевнені в тому, що педагог знає і про добрі якості їхньої дитини, а не лише її недоліки. Якщо не поставитися до цієї проблеми досить м'яко, коректно і тактовно, батьки, швидше за все, образяться на педагога і перевірятимуть його спостереження в інших фахівців, заперечувати їх.

Пасивність батьків, їхня некомпетентність – усе це перешкоджає підвищенню ефективності процесів корекції мовного розвитку дошкільнят. Цей факт обумовлює необхідність тіснішої взаємодії логопеда з батьками, підвищення їхньої компетентності.

Отже, компетентність – це наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній галузі.

Компетенція – здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, уміння та знань.

У структурі корекційно-логопедичної компетентності батьків можна виділити чотири компоненти:

- Мотиваційно-цільовий – постановка чіткого бачення цілей та завдань логопедичної роботи, формування у батьків стійких внутрішніх мотивів для корекції наявних недоліків дітей.
- Когнітивний – навчання теоретичним знанням про специфіку мовленнєвих порушень дітей, сутність логопедичної роботи з їх усунення.
- Діяльність – організація занять з дитиною в домашніх умовах для досягнення максимальних результатів.
- Оціночний – здатність самостійно оцінювати якість власних зусиль та ефективність занять із дитиною вдома.

На основі виявлених компонентів можна виділити три рівні корекційно-логопедичної компетентності батьків:

**Високий рівень:** передбачає чітке, усвідомлене розуміння цілей і завдань логопедичної роботи і навіть сформованість внутрішнього мотиву взаємодії з логопедом. Ці батьки зацікавлені у своєчасній допомозі своїм дітям, вони дуже відповідально підходять до цієї роботи. Виконують домашні поради логопеда.

**Середній рівень:** недостатнє розуміння цілей, завдань, а, головне, необхідності надання логопедичної допомоги. Вважають, що мовні порушення дитини є витратами віку і потім все минеться. Такі батьки виконують рекомендації логопеда нерегулярно.

**Низький рівень:** Відсутність прагнення брати участь у корекційно-логопедичному процесі, вони наголошують на необов'язковості свого сприяння.

На підвищення компетентності батьків логопеду необхідно використовувати різні форми роботи з батьками: колективні, індивідуальні, інформаційно-просвітницькі. Завдяки таким формам взаємодії потрібно включати батьків до корекційного процесу, робити його відкритим для них, де батьки стають союзниками, грамотними помічниками.

До колективних форм роботи належать: групові батьківські збори: саме вони допомагають об'єднати батьків, націлити їх на допомогу команді дитячого садка, активно включитись у процес мовного розвитку дітей.

Консультації: Кожна консультація починається з розмови, в якій вчитель-логопед роз'яснює важливість цієї теми роботи з дітьми, які мають мовні порушення. Далі слідує практична частина. До консультацій спеціально на тему підбираються ігри та вправи, організується виставка посібників.

До колективних форм роботи належать відкриті заняття: зазвичай, батьки їх відвідують із зацікавленістю. Завдяки відкритим заняттям, вони спостерігають за своєю дитиною з боку, за її успіхами не на словах, а на ділі; за досягненнями однолітків; вони оцінюють наявні труднощі у своєї дитини, крім цього, навчаються методів та прийомів логопедичної роботи. Види занять слід чергувати, щоб за 2–3 роки навчання продемонструвати батькам їх різноманітність та ефективність. Після заняття вчитель-логопед роз'яснює його мету, завдання звертає увагу на використовувані методи та прийоми.

Наступною колективною формою роботи є день відкритих дверей. Дні відкритих дверей проводяться 1–2 рази на рік. Підготовка до зустрічі з ними починається задовго до призначеного часу і включає продумування програми заходів. Вона може складатися із показу відкритих занять. При цьому батькам заздалегідь повідомляються теми занять, звертають увагу на характер завдань. До програми також можуть входити відвідування батьками виставок фотографій яскравих моментів життя дитячого садка, групи; дитячих робіт; спільних виробів дітей та батьків. Завдяки відвідуванню днів відкритих дверей батьки знайомляться з організацією корекційно-логопедичної роботи,

з особливостями роботи різних спеціалістів. Після перегляду проводиться невелика колективна бесіда, батьки запитують, діляться враженнями.

Відеотека: багато занять, а також деякі консультації та індивідуальні практикуми раціонально знімати на відео батькам, яким не завжди бувають зрозумілі терміни, вживані логопедом, принципи виконання завдання. Після перегляду відеоконсультації у дорослих з'являється можливість виконувати з дитиною домашні рекомендації відповідно до вимог вчителя-логопеда. Найбільше цікавить батьків відеоматеріал на теми: «Артикуляційна гімнастика», «Навчання звукового аналізу слів», «Автоматизація звуків».

Батьки можуть скористатися підбором практичного матеріалу в бібліотеці ігор та вправ. В основному це матеріал, об'єднаний однією лексичною темою, що включають лексичні, граматичні завдання, завдання на розвиток пам'яті та уваги.

Також колективною формою роботи з батьками є мовні свята. На мовних святах можна спостерігати, як дитина практично володіє всіма мовними навичками, отриманими у процесі навчання у логопедичній групі.

На підвищення компетентності батьків актуально використовувати індивідуальні форми роботи.

До індивідуальних форм роботи належать: індивідуальні бесіди, індивідуальні практикуми, відкриті індивідуальні заняття, електронна пошта логопеда, поштова скринька, анкети, зошит для домашніх рекомендацій. Встановити тісніший контакт із батьками допомагає індивідуальна розмова, найважливіша ознака якої – двостороння активність. Від того, як проходять перші зустрічі логопеда з батьками, залежатиме, чи налагодиться надалі їхня співпраця. Необхідно пам'ятати:

- Не можна розмовляти з батьками поспіхом, на бігу. Якщо вам ніколи, домовтеся про зустріч на інший час!
- Вмійте терпляче слухати. Давайте батькам висловитися з усіх наболілих питань!

- Під час розмови необхідно звернути увагу на все добре і позитивне, що є в дитині, і лише потім говорити про проблеми.
- Недоречно порівнювати дітей один з одним, можна лише говорити про успіхи та недоліки порівняно з сьогоднішнім.
- У своїй промові уникайте складних понять та професійних термінів. Логопедичні терміни можуть бути незрозумілими батькам і створюють бар'єр у спілкуванні.
- Серед причин звернення логопеда до батьків не повинні переважати негативні вчинки дитини, оскільки це формує негативну установку на контакти з педагогами взагалі.

Початкова ознайомча бесіда відбувається з ініціативи логопеда з вивчення анамнезу, уточнення анкетних даних, і навіть виявлення особистісних особливостей дитини. Далі індивідуальна бесіда відбувається за результатами обстеження.

Батьки дитини дізнаються про проблеми у її розвитку, отримують поради, рекомендації. Індивідуальні бесіди протягом року:

- це розмови з питань, що цікавлять батьків;
- це ознайомлення батьків з черговим етапом роботи над постановкою звуків у дитини, про її досягнення та невдачі;
- бесіди щодо організаційних моментів (підготовка до свят, нагадування про дотримання режиму дошкільного закладу тощо);
- це інформація про динаміку в корекції звуковимови та розвитку всіх сторін мови.

Також до індивідуальних форм роботи належать індивідуальні практикуми: навчання батьків.

Теми практикумів можуть бути або на запит батьків (коли вони самі підходять і кажуть, що незрозуміло у виконанні завдання) або з ініціативи логопеда. Доцільно в такий спосіб пояснювати та вчити батьків виконувати такі завдання, як визначення місця звуку в слові, поділ слів на склади (тут слід показати прийоми роботи, які використовуються на заняттях при

виконанні цього виду завдання), диференціація приголосних звуків за ознаками твердості – м'якості, глухості – дзвінкості. На індивідуальних практикумах потрібно навчити самих батьків правильно виконувати артикуляційні вправи, що рекомендуються дитині. Можна запропонувати мамі сісти перед дзеркалом і нехай вона разом з педагогом без дитини зробить ці вправи, при цьому вказуючи на її помилки. Ці навички допоможуть батькам виконати рекомендації для дитини в домашніх умовах із максимальною ефективністю.

На підвищення корекційно-логопедичної компетентності батьків організуються відкриті індивідуальні заняття.

Цю роботу можна здійснювати у три етапи. На першому вчитель-логопед працює з дитиною самостійно, а мати фіксує весь хід заняття. На другому етапі мамі пропонується брати участь в окремих епізодах заняття з дитиною (спільній пальчиковій грі, артикуляційній гімнастиці). На цьому етапі можна запропонувати самостійно виконати з дитиною певне завдання. Відкриті індивідуальні заняття – ефективна форма навчання батьків елементарним методам корекційно-розвивальної роботи з дитиною.

Під час проведення консультацій необхідно здійснювати добірку дидактичних ігор згідно з темою консультації. До уваги батьків пропонується вибірка дидактичного матеріалу.

У дошкільному віці гра є провідною діяльністю, що створює найсприятливіші умови для загального психічного, інтелектуального та особистісного розвитку дитини.

Всі ігри поділяються на:

- ігри, пов'язані із зовнішніми почуттями, що впливають на слух та зір;
- розумові ігри, що вимагають обмірковування та судження;
- фізичні ігри, що розвивають силу та спритність.

Гра здійснюється за допомогою спеціально виготовлених іграшок, що є моделями справжніх речей.

Іграшка – предмет, призначений для гри. Рекомендується батькам використовувати іграшку як опосередкований персонаж для закріплення отриманих навичок, знань при складанні оповідань-описів, при закріпленні словника, розвитку сенсорики. Для дітей, що не говорять, використовують іграшку для звуконаслідування. Іграшка допомагає дитині пізнавати навколишній світ, привчає її до цілеспрямованої, осмисленої діяльності, сприяє розвитку мислення, пам'яті, мови, емоцій.

Важливо розповісти батькам, як вдома можна використовувати театралізовані ігри. Це ігри-драматизації, ігри із настільним театром, пальчиковий театр. Це не лише підтримує інтерес дитини до занять, а й є матеріалом для закріплення отриманих знань та розвитку зв'язного мовлення.

Особливе місце посідає дидактична гра. Дидактична гра – це багатопланове, складне педагогічне явище: вона і є ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання, і самостійною ігровою діяльністю, і засобом всебічного виховання дитини.

Рекомендується батькам використовувати такі типи ігор:

- ігри з сенсорного виховання;
- словесні ігри;
- ігри з дидактичними іграшками;
- настільно-друковані ігри;
- ігри розвитку дрібної моторики.

У мовних куточках виставляються дидактичні посібники згідно з лексичною темою тижня. В рамках індивідуальних консультацій батькам пропонуються дидактичні ігри додому для закріплення пройденого матеріалу. Бібліотека дидактичних ігор включає різноманітні види ігор в одній лексичній темі:

- ігри для розвитку дрібної моторики;
- ігри для розвитку дихання;
- настільні ігри;
- ігри щодо розвитку лексико-граматичних категорій;



- ігри для розвитку звукового аналізу;
- театралізовані ігри.

У практиці роботи логопеда часто трапляються ситуації, коли в батьків виникають питання, але вони не мають можливості задати їх логопеду особисто. І тут можна обмінюватися інформацій через електронну пошту логопеда. Перевага такого спілкування в тому, що всі учасники освітнього процесу не пов'язані тимчасовими рамками. Також через електронну пошту батькам дітей можна пересилати домашні рекомендації. За відсутності інтернету пропонується використовувати «Поштову скриньку» – коробку з прорізом для складання записок з питаннями, а також з пропозиціями та ідеями батьків. Така форма роботи дає можливість отримати батькам відповідь на питання, що цікавлять, заочно, або домовитися про особисту зустріч. Вчитель-логопед на підставі отриманих питань може зробити висновок про те, що більше турбує батьків та провести своєчасні консультації, відкриті заходи.

Особливе місце займають «мовні свята», що проводяться логопедом, які є корисними для розвитку комунікативних умінь і навичок, підвищення самооцінки, усвідомлення необхідності правильної мови, закріплення пройденого матеріалу. Тематика мовних свят охоплює різні сторони мовного розвитку.

Цілі мовних свят: залучення батьків до активної співпраці; підвищення батьківської компетентності у знаннях і вміннях, необхідних для корекції мовних порушень.

Мовні свята можуть проводитись у різних формах: у вигляді сімейних мовних свят-конкурсів, у вигляді інтелектуальної гри «Щасливий випадок» та у вигляді мовних тематичних розваг.

У книзі І. Д. Бех [11] «Мовні свята та розваги в дитячому садку» представлені докладні сценарії кількох мовних свят, які можна проводити за активної взаємодії логопеда з батьками. Батьки можуть брати участь у різних видах мовних свят.

У мовному святі як інтелектуальної гри «Щасливий випадок» беруть участь дві команди. У складі кожної команди – діти та члени їхніх сімей.

У сімейних мовних святах-конкурсах, навпаки, команда дітей може змагатися із командою батьків.

Наприкінці навчального року можна проводити підсумкове заняття-свято, на яке запрошуються батьки групи. На таких святах діти демонструють свої знання, вміння та навички, набуті на логопедичних заняттях, де логопеди традиційно використовують на таких підсумкових святах аудіо- та відеозаписи, за допомогою яких можна простежити динаміку мовного розвитку дітей за період мовного навчання.

Таким чином, організуючи подібні мовні свята, батьки активно залучаються до змісту логопедичної роботи. Такі форми взаємодії логопеда з батьками є досить ефективними, оскільки за короткий проміжок часу дозволяють вирішити низку завдань:

- познайомити батьків із особливостями освітньої роботи ЗДО;
- підвищити інтерес батьків до логопедичної роботи;
- продемонструвати знання, вміння та навички, якими діти опанували за цей період;
- підвищити грамотність батьків щодо формування певних умінь та **НАВИЧОК**;
- сформувані доброзичливі відносини між батьками, педагогами та дітьми.

Такі ігри-змагання найцікавіші дошкільникам старших та підготовчих груп та їхнім батькам. У їх підготовці та проведенні умовно можна виділити три етапи: попередня робота; власне захід; підбиття підсумків. Основна мета першого етапу – сформувані позитивну установку щодо участі у змаганні як дітей, так і батьків. Дошкільнятам пропонується запросити мам і тат на незвичайне змагання та перевірити, чи зможуть вони впоратися з тими завданнями, які виконують їхні діти. Разом із логопедом діти вигадують назву майбутнього конкурсу, наприклад, «Змагання всезнайок та їхніх батьків», а потім оформляють оголошення, в якому запрошують батьків на змагання.

Далі проводиться підготовка до самого заходу. Групова кімната ділиться візуально на дві зони: одна для команди дітей, друга – для команди батьків. Далі пропонується обом командам виконати завдання. За кожне правильно виконане завдання діти та батьки отримують фішки (посмішки). Команда, яка набрала більше фішок, перемагає. Обов'язковою умовою проведення такого заходу є підбір для дітей диференційованих завдань. Звичайно, завдання для дітей та батьків мають звучати однаково. А ось матеріал, на якому вони виконуватимуться, береться різний: простіший – для дошкільнят, складніший – для батьків. Подібний диференційований підхід дозволяє поставити дітей та батьків у рівні умови при виконанні завдань.

Культурно-дозвільна форма взаємодії логопеда з батьками може здійснюватися також за участю інших педагогів ЗДО, наприклад, музичного керівника, інструктора з фізичної культури, вихователів.

Ще однією з рекомендацій для батьків може бути індивідуальна пам'ятка, що видається на літній період, в якій вказуються основні досягнення дитини за період логопедичного впливу. Тобто батьки в повному обсязі володіють інформацією про стан мовних навичок дитини й мають «не втратити» їх у період канікул.

Успіх корекційної логопедичної роботи багато в чому залежить від того, наскільки тісний контакт у роботі фахівця та батьків. Тільки наявність такого контакту може сприяти усуненню мовних дефектів у дошкільному віці, а, отже, і подальшому повноцінному шкільному навчанню.

### **Сюжетно-рольові ігри для дітей із порушеннями мовлення.**

#### **Сюжетно-рольова гра «Сім'я».**

Ціль: Розвиток інтересу в грі. Формування позитивних взаємин між ДІТЬМИ.

Ігровий матеріал: Лялька-немовля, атрибути для обладнання будиночка, ляльковий одяг, посуд, меблі, предмети-заступники.

Підготовка до гри: Ігри-заняття: «Малюк прокинувся», «Ніби мами немає вдома», «Приготуємо малюкові обід», «Годування малюка», «Ляльки

збираються на прогулянку». Спостереження за роботою няні, виховательки у групах дітей другого року життя; спостереження за тим, як мами гуляють із дітьми. Читання художньої літератури та розгляд ілюстрацій на тему «Сім'я». На заняттях з конструювання: будівництво меблів.

Ігрові ролі: Мама, тато, немовля, сестра, брат, шофер, бабуся, дідусь.

Хід гри:

Гру вихователь може почати з читання художнього твору «Ясоччин садок», одночасно в групу вноситься нова лялька Ясочка. Після читання оповідання педагог пропонує дітям грати так, як Яся, допомагає приготувати іграшки для гри.

Потім вихователь може запропонувати дітям пофантазувати, як вони грали, залишившись вдома одні.

У наступні дні вихователь разом з дітьми може обладнати будиночок на майданчику, в якому житиме Ясочка. Для цього потрібно прибрати у будиночку: помити підлогу, повісити штори на вікна. Після цього педагог може поговорити в присутності дітей з батьками дитини, яка недавно перехворіла, про те, чим вона хворіла, як мама і тато піклувалися про неї, як лікували її. Також можна провести гру-заняття з лялькою («Ясочка застудилася»).

Потім вихователь пропонує дітям самостійно пограти в сім'ю, спостерігаючи з боку за грою.

При подальшому проведенні гри педагог може внести новий напрям, запропонувати дітям пограти, ніби в Ясі день народження. Перед цим можна згадати, що робили діти, коли у когось у групі святкувався день народження (діти по секрету готували подарунки: малювали, ліпили, приносили з дому листівки, дрібні іграшки. На святі вітали іменинника, грали у хороводні ігри, танцювали, читали вірші). Після цього педагог пропонує дітям на занятті з ліплення зліпити бублики, печиво, цукерки – частування, а ввечері відсвяткувати день народження Ясочки.

У наступні дні багато дітей можуть у самостійних іграх з ляльками розвивати різні варіанти святкування дня народження, насичуючи гру власним досвідом, набутим у ній.

З метою збагачення знань дітей про працю дорослих вихователь, попередньо домовившись з батьками, може дати дітям доручення допомогти вдома мамі з приготування їжі, прибирання кімнати, прання, а потім розповісти про це в дитячому садку.

Для подальшого розвитку гри у «сім'ю» педагог з'ясовує, хто з дітей має молодших братів чи сестер. В цей же час в групу вихователь приносить нову ляльку-немовля і все необхідне для догляду за нею і пропонує дітям уявити, ніби у кожного з них є маленький братик або сестричка, розповісти, як вони допомагали мамі доглядати за ним.

Вихователь може також організувати гру у «сім'ю» на прогулянці.

Гру можна запропонувати групі дітей із трьох осіб. Розподілити ролі: «мама», «тата» та «сестра». У центрі уваги гри лялька-немовля «Альоша» та новий кухонний посуд. Дівчатам можна запропонувати прибрати в ігровому будиночку, переставити меблі, вибрати зручне місце для «Альошиної» колиски, постелити постіль, переповити малюка, укласти його спати. «Тата» можна відправити на «базар», принести «продукти». Після цього у гру вихователь може включити й інших дітей за їхнім бажанням та запропонувати їм ролі «Ясочки», «друга тата-шофера», який може відвезти всю родину до лісу відпочивати тощо.

Вихователь повинен надавати дітям самостійність у розвитку сюжету, але також уважно стежити за грою та вміло використовувати рольові взаємини дітей для зміцнення реальних позитивних взаємин між ними.

Закінчити гру вихователь може пропозицією йти (усієї сім'ї обідати у групу).

Сюжет гри в «сім'ю» вихователь спільно з дітьми може постійно розвивати, переплітаючи з іграми в «дитячий садок», у «шоферів», «мами та тата», «бабусі та дідусі». Учасники гри в «сім'ю» можуть відводити своїх

дітей у «дитячий садок», брати участь у «днях народження», лагодити іграшки; «мами та тата» з дітьми в ролі пасажирів вирушати в автобусі на замиську прогулянку в ліс, або «шофер» відвозити на «швидкій допомозі» маму із захворілим синцем у «лікарню», де його приймають, лікують, доглядають і т.д.

#### Сюжетно-рольова гра «Банний день».

Ціль: Розвиток інтересу в грі. Формування позитивних взаємин між дітьми. Виховання у дітей любові до чистоти та охайності, дбайливого ставлення до молодших.

Ігровий матеріал: Ширма, тазики, ванни, будівельний матеріал, ігрове банне приладдя, предмети-заступники, ляльковий одяг, ляльки.

Підготовка до гри: Читання творів «Дівчинка замурзана» та «Купання». Перегляд мультфільму «Мойдодир». Розгляд картини «Гра з лялькою». Виготовлення атрибутів для ванної кімнати), обладнання спільно з батьками великої кімнати (або лазні) на ділянці.

Ігрові ролі: Мама, тато.

Хід гри:

Гру вихователь може розпочати з читання твору «Дівчинка замурзана» та «Купання». Поговорити за змістом текстів. Після цього доцільно показати дітям мультфільм «Мойдодир», розглянути картини «Гра з лялькою». А також провести бесіду «Як ми купалися», в якій закріпити не лише послідовність купання, а й уточнити уявлення дітей про обладнання ванної кімнати, про те, як уважно, дбайливо, лагідно ставляться мами та тати до своїх дітей.

Також вихователь може залучити дітей спільно з батьками взяти участь у виготовленні атрибутів, обладнанні великої ванної (або лазні) для ляльок.

За допомогою батьків та за участю дітей можна спорудити вішалку для рушників, решітки під ноги. Діти можуть сконструювати коробочки-мильниці. Лавки та стільці для ванної кімнати можуть бути виготовлені з великого будівельного матеріалу або можна скористатися дитячими стільцями, лавочками.

Під час проведення гри вихователь каже дітям, що вони дуже добре прибрали в ігровому куточку; помили всі іграшки, гарно розставили їх на полицях. Брудними залишилися лише ляльки, тож треба їх помити. Педагог пропонує влаштувати їм банний день. Діти ставлять ширму, приносять ванни, тазики, споруджують з будівельного матеріалу лавки, стільчики, під ноги ставлять решітки, знаходять гребінці, мочалки, мило, мильниці. Ось лазня й готова! Деякі «мами» Поспішають почати купати, не приготувавши чистого одягу для ляльок. Вихователь запитує їх: «А у що ви передягнете своїх доньок?». «Мами» біжать до шафи, приносять одяг і складають його на стільці (у кожної ляльки свій одяг). Після цього діти роздягають та купають ляльок: у ванні, під душем, у тазику. Якщо виникає потреба, вихователь допомагає дітям, стежить, щоб вони дбайливо ставилися до ляльок, називали їх за іменами; нагадує, що купати потрібно обережно, акуратно, не налити води у вуха. Коли ляльки вимиті, їх одягають, зачісують. Після купання діти виливають воду, забирають ванну кімнату.

#### Сюжетно-рольова гра «Велике прання».

Ціль: Розвиток інтересу в грі. Формування позитивних взаємин між дітьми. Виховання у дітей поваги до праці прачки, дбайливого ставлення до чистих речей – результату її праці.

Ігровий матеріал: Ширма, тазики, ванни, будівельний матеріал, ігрове банне приладдя, предмети-заступники, ляльковий одяг, ляльки.

Підготовка до гри: Екскурсія до пральні дитячого садка, спостереження на прогулянці за тим, як прачка розвішує білизну, та допомогу їй (подавати прищіпки, виносити суху білизну). Читання оповідання «Велике прання».

Ігрові ролі: Мама, тато, дочка, син, тітка.

Хід гри:

Перед тим, як розпочати гру, вихователь просить дітей поспостерігати за працею мами вдома, допомогти під час прання. Потім педагог читає розповідь «Велике прання».

Після цього, якщо у дітей не виникає бажання грати самостійно в гру, то вихователь може запропонувати їм самим влаштувати «велике прання» або винести на ділянку ванну і білизну.

Далі педагог пропонує дітям наступні ролі «мама», «дочка», «син», «тітка» та ін. Можна розвинути, наступний сюжет: у дітей брудний одяг, потрібно випрати і весь одяг, який забруднився. «Мама» керуватиме пранням: який одяг потрібно прати першим, як полоскати білизну, де потрібно розвісити білизну, як погладити.

Вихователь повинен вміло використовувати рольові відносини під час гри для попередження конфлікту та формування позитивних реальних взаємин.

При подальшому проведенні гри педагог може використовувати іншу форму: гра в пральню. Природно, перед цим має бути проведена відповідна робота з ознайомлення з працею прачки.

Під час екскурсії в пральню дитячого садка вихователь знайомить дітей з працею прачки (пере, підсиноє, крохмалить), підкреслює суспільну значимість її праці (вона пере постільну білизну, рушники, скатертини, халати для співробітників дитячого садка). Прачка дуже старається – білизна всім приємно. Пральна машина, електропраски полегшують працю прачки. Екскурсія сприяє вихованню у дітей поваги до праці прачки, дбайливого ставлення до чистих речей – результату її праці.

Приводом для виникнення гри в пральню часто буває внесення вихователем до групи (або на ділянку) предметів та іграшок, необхідних для прання.

Дітей приваблює роль «прачки», тому що їм цікаво «прати», особливо в пральній машині. Щоб запобігти можливим конфліктам, педагог пропонує їм працювати в першу і другу зміни, як у пральні.

### Висновки до третього розділу

---



Для перевірки гіпотези про те, що сюжетно-рольова гра дошкільнят з мовними порушеннями характеризується низьким рівнем розвитку, у грі дошкільнята пасивні, невпевнені, для організації гри потрібна значна допомога дорослого, було організовано емпіричне дослідження.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Узагальнити дані спеціальної літератури та практичний досвід з питань специфічних особливостей сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.
2. Дослідити особливості ігрової діяльності у молодших дошкільнят із ЗНМ та виявити рівні розвитку гри.
3. Визначити хід та методику констатувального експерименту з дослідження сюжетно-рольової гри у дітей із мовними порушеннями.
4. Сформулювати психолого-педагогічні рекомендації щодо формування ігрової діяльності у дошкільнят із ЗНМ..

Для порівняльного аналізу було проведено діагностику поведінки дошкільнят, які мають відхилення у мовному розвитку – ЗНМ.

Експеримент проводився у 2 етапи. На першому етапі була використана методика Стрібелевої С. А. «Індивідуальна гра» та методика Гаврилушкиної О. П. «Пакет методик для діагностики психічного розвитку дітей молодшого дошкільного віку». На 2 етапі – «Рівні розвитку сюжетно-рольової гри» за Ельконіним Д. Б.

У ході проведення методики «Індивідуальна рольова гра» отримані наступні результати: 9 % дітей з ЗНМ експериментальної групи IV рівень сформованості індивідуальної сюжетно-рольової гри; у 55 % II рівень сформованості індивідуальної сюжетно-рольової гри, діти впоралися із завданням за методикою «Індивідуальна рольова гра» успішніше; 27 % дошкільників виявили великий інтерес, швидко знайшли собі іграшку, у грі містився простий сюжет; і 9 % учасників дослідження впоралися лише на елементарному рівні (I рівень). Тобто, в основному, дошкільнята не виявляли здатності до розгортання сюжету, не була помічена повноцінна рольова гра,

яка якраз і є нормою розвитку в цьому віці. У дітей контрольної групи всі результати на початку дослідження були ідентичними.

Проаналізувавши результати повторного дослідження експериментальної групи, ми дійшли висновку, що 60 % дітей впоралися успішно із завданням – III рівень; 31 % дошкільнят впоралися із завданням чудово – IV рівень; лише у 13 % дітей II рівень. В контрольній групі на кінець дослідження виявились значно гіршими.

За методикою «Пакет методик для діагностики психічного розвитку дітей молодшого дошкільного віку» отримані такі результати. Більшість дітей з ЗНМ контрольної групи мають низький рівень розвитку сюжетно-рольової гри (45 %), приблизно в третини дітей – середній рівень розвитку сюжетно-рольової гри (36 %), лише в 18 % дітей відзначено високий рівень розвитку сюжетно-рольової гри.

В експериментальній групі дітей інша картина: у половини дітей середній рівень розвитку сюжетно-рольової гри (50 %), у третини дітей виявлено високий рівень сюжетно-рольової гри (36 %), лише у 12 % дітей низький рівень розвитку сюжетно-рольової гри.

Отже, порівняльне обстеження досліджуваних показало, що провідний для дошкільного віку вид діяльності у дітей з мовними порушеннями не сформований, що виражається, перш за все, у відсутності організаційного етапу самостійної гри, а також її сюжету і навіть елементарного мовного супроводу.

На другому етапі дослідження також проводилася методика «Рівні розвитку сюжетно-рольової гри». Результати в контрольній групі: у 63 % дітей експериментальної групи I рівень розвитку сюжетно-рольової гри; у 27 % дітей II рівень розвитку; у 9 % визначився III рівень.

В експериментальній групі дітей дослідження пройшло успішніше, ніж у контрольній групі. Проаналізувавши результати експерименту в контрольній групі, можна зробити такі висновки: у 56 % у групі III рівень розвитку сюжетно-рольової гри; у 31 % випробуваних II рівень розвитку.

По першій і другій серії ігор можна дійти невтішного висновку у тому, що у контрольній групі діти значно відстають за рівнями розвитку сюжетно-рольової гри, проти експериментальної групи.

Таким чином, більшість дошкільнят з ЗНМ відзначаються низьким рівнем сформованості брати участь у грі. Діти безініціативні, не справляються з головною роллю. Ставлення до правил гри в більшості дітей контрольної групи сформовано недостатньо, тобто правила не виконуються. Ігрові дії не сформовані, немає взаємозв'язку ігрових дій із мовою. Проведене експериментальне дослідження та порівняльний аналіз дозволяють стверджувати, що справді ігрова діяльність дошкільнят з ЗНМ сформована значно гірше, ніж у дітей експериментальної групи.

Для корекції виявлених недоліків необхідна цілеспрямована систематична розвивальна робота. Провідна роль, звичайно, належить вихователю дитячого садка та батькам дитини з мовними порушеннями.

## ВИСНОВКИ

У дошкільному віці закладаються основи психічного і фізичного здоров'я дитини. Мовлення являє собою дуже складний фізіологічний, розумовий, психічний, сенсомоторний, мовний процес. Порушення мовлення виділяється як самостійне порушення, але іноді спостерігається при найбільш складних формах мовленнєвої патології: алалії, афазії, ринології, дизартрії; загальним недорозвиненням мови всіх рівнів мовного розвитку при дизартрії, ринології, алалії і т.д., у яких є порушення всіх компонентів мови. Порушення мовлення має різне походження і, відповідно, різну структуру аномальних проявів. Отже, порушення мовлення є системним порушенням всіх структур мови, що виникає під впливом біологічних і соціальних факторів.

Неповноцінна мовна діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної й інтелектуальної сфер. Мовна патологія негативно впливає на розвиток нервово-психічних і пізнавальних процесів, отже, у дітей із порушеннями мовлення відзначається відставання темпу психофізичного розвитку, відстає від норми формування уваги, пам'яті, мислення, що проявляється в незрілості психічних і фізичних функцій.

Провідну роль гри у формуванні психіки дитини відзначали видатні психологи та педагоги (Л. С. Виготський, А. А. Леонтьєв, Б. Д. Ельконін). За Д. Б. Ельконіним та Л. С. Виготським, сюжетно-рольова гра – це провідний вид діяльності у дошкільному віці. Сутність гри полягає в тому, що вона є виконанням бажань, але не поодиноким бажань, а узагальнених афектів.

Можна виділити кілька основних формальних ознак гри у дошкільному віці. Насамперед, гра – це вільна діяльність. Дитина грає тоді, коли в неї виникає бажання грати, вона може відкласти гру, або вона може взагалі не відбутися. Ігрова діяльність має велике значення у розвитку дитини дошкільного віку. Саме за допомогою гри дошкільник пізнає світ. В ігровій діяльності складаються особливо сприятливі умови для розвитку інтелекту,

переходу від наочно-дієвого мислення до елементів словесно-логічного мислення.

Одним із найбільш поширених мовних порушень у дитячому віці є загальне недорозвинення мови. Теоретично і в практиці логопедії під загальним недорозвиненням мови (надалі ЗНМ) розуміється така форма мовної патології, коли порушується формування кожного з компонентів мовної системи: словникового запасу, граматичного ладу, звуковимовлення при нормальному слуху і збереженому інтелекті. Неповноцінна мовна діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної і афективно-вольової сфери. Авторами наголошується на недостатній стійкості уваги, обмежені можливості її розподілу. При збереженій смисловій, логічній пам'яті в дітей дошкільного віку знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання насилу опановують аналіз і синтез, порівняння і узагальнення.

Для дітей-дошкільнят, які страждають на різні мовні розлади, ігрова діяльність – необхідна умова різнобічного розвитку їхньої особистості та інтелекту. Недоліки звуковимовлення, обмеженість словникового запасу, порушення граматичного ладу мови, і навіть зміни темпу промови, її плавності – все це впливає на ігрову діяльність дітей, породжує певні особливості поведінки у грі. Так, наприклад, вони не можуть спільно діяти з однолітками через неправильне звуковимовлення, невміння висловити свою думку, боязні здатися смішними, хоча правила і зміст гри їм доступні. При ЗНМ знижена потреба у грі, діти малоактивні, починають гру з ініціативи дорослого. У дошкільнят з ЗНМ відзначається відсутність задуму гри, бідність, стереотипність, формальність ігрових дій.

Для перевірки запропонованої гіпотези було проведене експериментальне дослідження, яке показало, що більшість дошкільнят з ЗНМ відзначаються низьким рівнем сформованості брати участь у грі. Діти безініціативні, не справляються з головною роллю. Ставлення до правил гри

в більшості дітей контрольної групи сформовано недостатньо, тобто правила не виконуються. Ігрові дії не сформовані, немає взаємозв'язку ігрових дій із мовою. Проведене експериментальне дослідження та порівняльний аналіз дозволяють стверджувати, що справді ігрова діяльність дошкільнят з ЗНМ сформована значно гірше, ніж у дітей експериментальної групи.

Для корекції виявлених недоліків необхідна цілеспрямована систематична розвивальна робота. Провідна роль, звичайно, належить вихователю дитячого садка та батькам дитини з мовними порушеннями. Гіпотеза знаходить своє підтвердження.

1. .











93	<a href="https://pavlov-product.com.ua/igram-z-iniciativi-ditini-tvorchim-stavlyatsya-osnovni-vidi-igor-u-dityachomu-sadku-ta-%D1%97x...">https://pavlov-product.com.ua/igram-z-iniciativi-ditini-tvorchim-stavlyatsya-osnovni-vidi-igor-u-dityachomu-sadku-ta-%D1%97x...</a>	0.14%
94	<a href="https://ua-referat.com/%D0%92%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%B2_%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%B2D...">https://ua-referat.com/%D0%92%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%B2_%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%B2D...</a>	0.14%
96	<a href="http://www.ndu.edu.ua/storage/2023/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%80%D0%B5%D0%...">http://www.ndu.edu.ua/storage/2023/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%80%D0%B5%D0%...</a>	0.14%
97	<a href="https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65625a3bc69a5c43a88521206c27_0.html">https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65625a3bc69a5c43a88521206c27_0.html</a>	5 джерел 0.14%
98	<a href="https://ua-referat.com/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%...">https://ua-referat.com/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%...</a>	2 джерела 0.13%
100	<a href="http://socio.125mb.com/organizatsiya-obuchenie-vzaimodeystviyu-18065.html">http://socio.125mb.com/organizatsiya-obuchenie-vzaimodeystviyu-18065.html</a>	0.12%
101	<a href="https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/diss_rychok_t.m.pdf">https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/diss_rychok_t.m.pdf</a>	4 джерела 0.12%
102	<a href="http://eprints.zu.edu.ua/3872/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BD%D1%8E%D0%BA_%D0%A2.%D0%86..pdf">http://eprints.zu.edu.ua/3872/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BD%D1%8E%D0%BA_%D0%A2.%D0%86..pdf</a>	0.12%
103	<a href="https://ua-referat.com/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%...">https://ua-referat.com/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%...</a>	6 джерел 0.12%
104	<a href="https://rozrobka.in.ua/formi-vzayemodiyi-pedagogiv-i-batekiv.html">https://rozrobka.in.ua/formi-vzayemodiyi-pedagogiv-i-batekiv.html</a>	0.12%
105	<a href="http://geum.ru/doc/work/24788/90000.php">http://geum.ru/doc/work/24788/90000.php</a>	8 джерел 0.12%
106	<a href="https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/3445/1/Sotsial%ca%b9no-osvitni%20dominanty%20profesiynoyi%20pidhotvok...">https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/3445/1/Sotsial%ca%b9no-osvitni%20dominanty%20profesiynoyi%20pidhotvok...</a>	0.12%
107	<a href="http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/naukovij-poshuk-studenta-hhi-stolittja.-t.1..pdf">http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/naukovij-poshuk-studenta-hhi-stolittja.-t.1..pdf</a>	0.11%
108	<a href="http://www.medbib.in.ua/narushenie-smysla-rol-40222.html">http://www.medbib.in.ua/narushenie-smysla-rol-40222.html</a>	2 джерела 0.11%
109	<a href="https://studme.com.ua/15861128/psihologiya/spetsifika_vozrastnyh_periodov_razvitiya_vospitaniya_chelovecheskoy">https://studme.com.ua/15861128/psihologiya/spetsifika_vozrastnyh_periodov_razvitiya_vospitaniya_chelovecheskoy</a>	3 джерела 0.11%
110	<a href="http://ni.biz.ua/7/7_14/7_145771_pervaya-faza-eksperimenta-igri-v-samih-sebya.html">http://ni.biz.ua/7/7_14/7_145771_pervaya-faza-eksperimenta-igri-v-samih-sebya.html</a>	3 джерела 0.11%
111	<a href="http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7678/Vinokyrova.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7678/Vinokyrova.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	2 джерела 0.11%
112	<a href="https://www.ronl.org/referaty/pedagogika/173587">https://www.ronl.org/referaty/pedagogika/173587</a>	8 джерел 0.11%
113	<a href="https://ukrdoc.com.ua/text/37802/index-1.html">https://ukrdoc.com.ua/text/37802/index-1.html</a>	0.1%
114	<a href="http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/11911/Vovchenko_mf_2020.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/11911/Vovchenko_mf_2020.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	2 джерела 0.1%
115	<a href="http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4254/1/%d0%86%d0%93%d0%a0%d0%98%20%d0%9d%d0%90%20%d0%a...">http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4254/1/%d0%86%d0%93%d0%a0%d0%98%20%d0%9d%d0%90%20%d0%a...</a>	0.1%
116	<a href="https://sio.sspu.edu.ua/images/2021_akreditacij/laboratoriy_Bondarenko/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%...">https://sio.sspu.edu.ua/images/2021_akreditacij/laboratoriy_Bondarenko/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%...</a>	0.1%

117	<a href="https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9948/1/%d0%91%d0%b5%d0%b7%d0%b4%d1%80%d0%b0%d0%b1%d0...">https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9948/1/%d0%91%d0%b5%d0%b7%d0%b4%d1%80%d0%b0%d0%b1%d0...</a>	0.1%
119	<a href="https://lib.duan.edu.ua/images/PDF/konfer/psykhol/kpsykhol1.pdf">https://lib.duan.edu.ua/images/PDF/konfer/psykhol/kpsykhol1.pdf</a>	6 джерел 0.1%
121	<a href="https://ua-referat.com/?red=65911">https://ua-referat.com/?red=65911</a>	20 джерел 0.09%
122	<a href="https://ciot.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/144/2023/10/zbirnyk5_16.10.2023-do-druku.pdf">https://ciot.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/144/2023/10/zbirnyk5_16.10.2023-do-druku.pdf</a>	0.09%
123	<a href="http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17332/1/Monke%20Olena%20Stanislavivna.pdf">http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17332/1/Monke%20Olena%20Stanislavivna.pdf</a>	0.09%
124	<a href="https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9954/1/%d0%9e%d0%94%d0%98%d0%9d%d0%a6%d0%9e%d0%92%d0...">https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9954/1/%d0%9e%d0%94%d0%98%d0%9d%d0%a6%d0%9e%d0%92%d0...</a>	0.09%
126	<a href="http://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4541/%d0%9c%d0%90%d0%93%d0%86%d0%a1%d0%a2%d0%95...">http://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4541/%d0%9c%d0%90%d0%93%d0%86%d0%a1%d0%a2%d0%95...</a>	0.08%
127	<a href="https://vseovita.ua/library/planuvanna-v-zdo-seredna-grupa-listopad-do-sitki-365046.html">https://vseovita.ua/library/planuvanna-v-zdo-seredna-grupa-listopad-do-sitki-365046.html</a>	0.08%
128	<a href="http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/9920/1/%D0%A6%D0%9E%D0%92-%D0%9F%D0%9E%D0%9E-%D0%92%D0%90%D0%91.pdf">http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/9920/1/%D0%A6%D0%9E%D0%92-%D0%9F%D0%9E%D0%9E-%D0%92%D0%90%D0%91.pdf</a>	0.08%
129	<a href="https://ua-referat.com/?red=65296">https://ua-referat.com/?red=65296</a>	5 джерел 0.08%
130	<a href="https://l.ocvita.com.ua/sport/1175/index.html">https://l.ocvita.com.ua/sport/1175/index.html</a>	10 джерел 0.07%
131	<a href="http://eprints.zu.edu.ua/30057">http://eprints.zu.edu.ua/30057</a>	3 джерела 0.07%
132	<a href="https://dspace.lduvs.edu.ua/bitstream/123456789/702/1/%d0%9c%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%be%d0%bb">https://dspace.lduvs.edu.ua/bitstream/123456789/702/1/%d0%9c%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%be%d0%bb</a>	2 джерела 0.07%
133	<a href="http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_2/64-2_2023.pdf">http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_2/64-2_2023.pdf</a>	3 джерела 0.07%
134	<a href="http://eKhSUIR.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/11622/Kraider_ped_2020.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://eKhSUIR.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/11622/Kraider_ped_2020.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	3 джерела 0.07%
135	<a href="https://ua-referat.com/%D0%A1%D1%8E%D0%B6%D0%B5%D1%82%D0%BD%D0%BE_%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1">https://ua-referat.com/%D0%A1%D1%8E%D0%B6%D0%B5%D1%82%D0%BD%D0%BE_%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1</a>	4 джерела 0.07%
136	<a href="http://biogra.in.ua/%D0%94%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2_%D0%92_%D0%92_%D0%9D%D0%BE">http://biogra.in.ua/%D0%94%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2_%D0%92_%D0%92_%D0%9D%D0%BE</a>	3 джерела 0.07%
137	<a href="http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6911/1/%d0%a1%d0%bb%d1%8e%d1%81%d0%b0%d1%80%d0%b5">http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6911/1/%d0%a1%d0%bb%d1%8e%d1%81%d0%b0%d1%80%d0%b5</a>	18 джерел 0.06%
138	<a href="http://uadoc.zavantag.com/text/14292/index-1.html?page=2">http://uadoc.zavantag.com/text/14292/index-1.html?page=2</a>	2 джерела 0.06%
139	<a href="https://ua-referat.com/?red=109359">https://ua-referat.com/?red=109359</a>	0.06%
140	<a href="http://library.ippro.com.ua/attachments/article/352/%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D">http://library.ippro.com.ua/attachments/article/352/%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D</a>	2 джерела 0.06%
141	<a href="https://goaravetisyan.ru/uk/s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-onr-obshchee-nedorazvitie-rechi-urovni">https://goaravetisyan.ru/uk/s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-onr-obshchee-nedorazvitie-rechi-urovni</a>	0.06%



166 <https://ua-referat.com/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%...> 2 Джерела 0.04%

167 <http://vihovateli.com.ua/programmy-v-dou/4332-rabochaya-programma-po-vospitaniyu-i-obucheniyu-detej-podgotovitelnoj-gru...> 0.04%

168 <http://bukvar.su/zarubezhnaja-literatura/page,2,144377-Sinonimy-kak-odin-iz-priemov-sozdaniya-komicheskogo-v-pr...> 12 Джерел 0.04%

Джерела з Бібліотеки

27

22 Студентська робота ID файлу: 1010132757 Навчальний заклад: Open International University of Hun 2 Джерело 0.55%

27 Студентська робота ID файлу: 1015776490 Навчальний заклад: Open International University of Hun 2 Джерело 0.51%

72 Студентська робота ID файлу: 1009612048 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.2%

82 Студентська робота ID файлу: 1015256001 Навчальний заклад: Open International University of Hun 9 Джерело 0.17%

89 Студентська робота ID файлу: 1010162488 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.16%

90 Студентська робота ID файлу: 1004245824 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.15%

95 Студентська робота ID файлу: 1014855987 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.14%

99 Студентська робота ID файлу: 1013555687 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.12%

118 Студентська робота ID файлу: 1009809820 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.1%

120 Студентська робота ID файлу: 1015858640 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.09%

125 Студентська робота ID файлу: 1013555662 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.09%

155 Студентська робота ID файлу: 1009667480 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.05%

162 Студентська робота ID файлу: 1011541770 Навчальний заклад: Open International University of Hun 4 Джерело 0.04%

169 Студентська робота ID файлу: 1015028410 Навчальний заклад: Open International University of Human Deve... 0.04%