

## ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

### SPEECH THERAPY ACCOMPANIMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH PAROPSISS

Матеріали наукових розвідок присвячено проблемі мовленнєвого розвитку, зокрема збагаченню емоційного компоненту лексико-семантичного поля мовленнєвої системи дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору. Для забезпечення ефективності логопедичного супроводу слабозорих молодших школярів визначено та схарактеризовано систему дидактичних ігор і вправ, що сприяли збагаченню емоційної лексики дітей цієї категорії.

У матеріалах запропоновано один із компонентів логопедичного супроводу – роботу вчителя-логопеда, яким було реалізовано систему експериментальних занять. Ця система була впроваджена протягом трьох етапів: відбірково-аналітичного (здійснювали добір, аналіз та адаптацію дидактичних ігор до вікових особливостей дітей із зоровими порушеннями; нами було визначено групу дидактичних ігор для збагачення емоційного словника дітей і складено словники-мінімуми за змістом цих ігор), первинно-ознайомлювального (відбувалося ознайомлення дітей із емоційною лексикою), продуктивно-моделюючого (передбачав активізацію емоційної лексики в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом дидактичних ігор і вправ).

Для збагачення емоційної лексики, що через специфіку становлення сенсорних відчуттів і, відповідно, накопичення інформації про систему образів про предмети, об'єкти, явища, є якісно та кількісно неповноцінною, нами було дібрано й адаптовано до психофізичних особливостей дітей дидактичні ігри та вправи. Вправи узгоджувалися зі змістом відповідних ігор; кожна гра впроваджувалася протягом трьох занять: перше заняття – підготовчий етап; друге заняття – етап проведення власне дидактичної гри; третє заняття – етап обговорення змісту, процесу, персонажів і відтворених ними емоцій у процесі дидактичної гри.

Повторна діагностика стану лексико-семантичної системи підтвердила ефективність запропонованої експериментальної методики: у дітей основної групи визначено збільшення емоційного словника та свідоме його використання (відповідно до змісту ситуації), активніше використання емоційної лексики у процесі діалогу на заняттях та інших видах побутової діяльності.

**Ключові слова:** логопедичний супровід, діти молодшого шкільного віку з порушеннями зору, емоційна лексика, дидактичні ігри та вправи.

Materials of scientific research are devoted to the problem of speech development, in particular, to enriching emotional component of the lexico-semantic field of the speech system of primary school age children with visual impairment. To provide efficiency of speech therapy accompaniment of cecutient primary school children the system of the didactic games and exercises, aiming at enriching emotional vocabulary of children of this category, is defined and described.

The materials offer one of components of speech therapy accompaniment that is work of speech teacher-therapist by means of whose work the system of experimental classes was implemented. This system was introduced through three stages. On the first, selection-analytical stage, we carried out a selection, analysis processes of didactic games and adapted them to the age-related features of children with visual impairments; as a result the group of didactic games was defined by us for enriching emotional vocabulary of children and mini-dictionaries on the content of these games were created; on the second, initially-acquainting stage there was an introduction of children to emotional vocabulary; on the third, productively-designing, stage we organized activation of emotional vocabulary in different speech situations according to the contents of didactic games and exercises).

To enrich emotional vocabulary, that due to specifics of sensory feeling formation and, accordingly, accumulation of information about the system of images about the environment, is inferior in quantity and quality, were selected by us and adapted to psychophysical features of didactic games and exercises for children. Exercises were adjusted to the content of corresponding games, and every game was implemented throughout three classes: the first class is the preparatory stage; the second class is the stage of actual implementation of a didactic game; the third class is the stage of discussion of the content, the process, the characters and the emotions reproduced by them in the process of the didactic game.

The repeated diagnostics of the state of the lexico-semantic system confirmed the efficiency of the suggested methodology: the increase of emotional vocabulary and its active and conscious use (according to the situation) was observed in the process of dialogue during classes and also in other types of domestic activity.

**Key words:** speech therapy accompaniment, primary school age children with visual impairment, emotional vocabulary, didactic games and exercises.

УДК 376.32

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.25>

Ласточкина О.В.,

канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри логопедії  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання мовленнєвого розвитку молодших школярів із порушеннями зору є актуальними через взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з інтелекту-

альним і потенційні можливості мовлення як засобу комунікації дитини для її подальшої освітньої та соціальної інтеграції, адже такі зорові порушення негативно позначаються на нервово-психічному

статусі дітей, знижують їхню рухову активність, погіршують орієнтування у просторі, впливають на розвиток пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

У психолого-педагогічних наукових розвідках (Л. Вавіна, Л. Волкова, Л. Виготський, Т. Головіна, Л. Григор'єва, М. Земцова, В. Кручинін, А. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева Л. Плаксіна, Л. Рудакова, Є. Синьова, Л. Солнцева С. Федоренко та ін.) встановлено, що порушення зорового сприймання у ранньому віці призводить до труднощів спонтанного розширення сенсорного досвіду дітей і гальмує формування психічної основи мовлення. Недостатній рівень сенсорних процесів негативно впливає на розвиток збережених психічних функцій, тому формування мовлення у слабозорих дітей є винятково своєрідним: для нього характерне первинне переважання абстрактного значення над конкретним, заміна використання вербальних засобів невербальними (міміка та пантоміміка). Складні умови дистантного сприймання мімічних і пантомімічних проявів співрозмовника призводять до неадекватної перцепції реальних характеристик і станів суб'єкта, що додатково викликає труднощі подальшого розвитку мовлення та надалі може продукувати аномальне формування процесів письма та читання.

Вищезазначені обставини свідчать про необхідність реалізації системи логопедичного супроводу слабозорих дітей молодшого шкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Логопедичний супровід – це пріоритетний напрям роботи фахівців різного профілю та батьків, які виховують дітей із порушеннями мовлення, що здійснюється для підвищення якості процесу корекції мовлення. Логопедичний супровід розглядається нами як взаємодія усіх учасників корекційного процесу; він реалізується як одночасно-послідовна система роботи та починається зі взаємодії (у цьому випадку) між тифлопедагогом, логопедом (за необхідності й іншими фахівцями – спеціальним психологом, лікарем, реабілітологом) і дитиною, а далі специфіку навчально-виховної взаємодії (під керівництвом логопеда) продовжують батьки [6].

Вивчення питань мовленнєвого та психічного (базового) розвитку дітей із порушеннями зору розпочате в минулому столітті та триває досі (Л. Вавіна, Л. Волкова, Л. Виготський, Т. Гаврилко, Т. Головіна, В. Єрмаков, А. Замулін, М. Земцова, А. Зотов, Н. Костючек, Т. Круглова, А. Леонтьєв, А. Люблінська, А. Литвак, Л. Моргайлик, І. Моргуліс, Г. Нікуліна, Л. Плаксіна, Л. Рудакова, Є. Синьова, Л. Солнцева, С. Федоренко, І. Чигринова та ін.).

Науковий аналіз проблеми мовленнєвого розвитку свідчить про те, що в онтогенезі слабозорої дитини можуть страждати різні компоненти мовленнєвої системи. Так, у молодших школярів особливо збіднений і недорозвинений словник

вираження емоцій; він якісно та кількісно неповноцінний [7; 9].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Результати дослідження лексичної складової частини усного мовлення дітей цієї групи вказують на порушення словниково-семантичних характеристик, формалізм вживання слів із їхніми конкретними чуттєвими характеристиками (через оперування словами без опори на відповідні образи предметів); внаслідок труднощів комунікації з оточуючими у них спотворюється система образів про предмети, об'єкти чи явища (не маючи у своєму досвіді відповідних уявлень, діти протягом тривалого часу неадекватно осмислюють слова), що відображається у специфіці співвідношення слова та його образу та формує своєрідний зміст лексики (специфічні особливості розвитку образного мовлення проявляються в переважанні неспецифічного розуміння) – відставання у формуванні мовленнєвих навичок і мовного відчуття [4; 5; 7].

Із теоретико-практичного узагальнення й аналізу діагностичних даних сформовано чотири рівні мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями зору. Стан лексичного компоненту є таким: *перший рівень – експресивне мовлення близьке до норми:* у мовленні відзначаються лише поодинокі порушення звуковимови; *другий рівень – задовільне експресивне мовлення:* активний словник у межах 90–95% від поширених слів; допускаються 1–3 помилки у співвіднесеності слова й образу предмета, вживання узагальнюючих понять, граматичних категорій; *третій рівень – незадовільне експресивне мовлення:* об'єм словника – не більше 60% називання запропонованих предметів; так само незадовільно представлені співвіднесеність слова й образу предмета і знання узагальнюючих понять; *четвертий рівень – глибокі порушення експресивного мовлення:* об'єм словника – не більше 45–50% називання запропонованих предметів; співвіднесеність слова й образу предмета, а також знання узагальнюючих понять майже відсутні [2].

Отже, логопедичний супровід слабозорих молодших школярів щодо розвитку лексики загалом та емоційної зокрема має спрямовуватися на удосконалення їхніх мовленнєвих відчуттів і здібностей. Потрібно створювати умови для самостійних спостережень, саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю над висловлюваннями, що сприятиме активізації пізнавальних можливостей зорового аналізатора, забезпечить всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей дітей і формування у них компенсаторних способів сприймання і мовленнєвої компетентності [2; 4; 5; 7].

**Мета статті** – схарактеризувати особливості логопедичного супроводу слабозорих молодших

школярів щодо збагачення їхньої емоційної лексики засобами дидактичних ігор і вправ.

**Виклад основного матеріалу.** Для реалізації поставленої мети щодо збагачення емоційної лексики слабозорих молодших школярів нами було запропоновано використання дидактичних ігор і вправ, які базувалися на відтворенні й аналізі дітьми разом із вчителем-логопедом різних емоційних станів (експресивно забарвленої лексики).

Дидактична гра виконує мотиваційну функцію і саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання. Використання ігор у навчальному процесі молодших школярів чинить позитивний вплив, адже на різних етапах заняття, використовуючи різні види діяльності, включення ігор створює умови для усестороннього розвитку дитини, а саме її творчого мислення, кмітливості, винахідливості тощо. Окрім мотивації, важливим дієвим фактором виступила ситуативна (спонтанна та контрольована) комунікація, що стимулювалася вчителем-логопедом і підтримувалася слабозорими молодшими школярами у процесі гри.

Логопедичний супровід (експериментальне навчання) тривав протягом 2018–2020 н.р. та був здійснений на базі Конотопської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для слабозорих дітей протягом трьох етапів.

**Відбірково-аналітичний етап** логопедичного супроводу передбачав добір, аналіз та адаптацію дидактичних ігор до вікових особливостей дітей; нами було визначено групу дидактичних ігор для збагачення їхнього емоційного словника та складено словники-мінімуми за змістом цих ігор. Аналіз текстів дидактичних ігор здійснювався за такими критеріями, як: доступність за психофізичними особливостями; виховне, пізнавальне, естетичне значення сюжету; своєрідність викладу; наявність у сюжетній фабулі емоційно-виразного підтексту; достатній запас емоційної лексики; доцільність її використання у мовленні молодших школярів.

Для узгодженої корекційної роботи на цьому етапі нами було визначено методи та прийоми роботи на заняттях, а також здійснено цілеспрямований добір емоційної лексики за змістом дидактичних ігор. До визначених ігор ми підібрали лексичні вправи за змістом кожної гри.

У процесі **первинно-ознайомлювального етапу** логопедичного супроводу було проведено ознайомлення дітей з емоційною лексикою. Педагогічними умовами цього етапу виступили: усвідомлення дітьми наявності експресивних засобів у текстах дидактичних ігор і власному мовленні, наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень із експресивними засобами.

У цей період також було встановлено, що більшість слабозорих молодших школярів не точно

розуміють експресивне забарвлення лексичних засобів, значення емоційних станів, не можуть адекватно ситуації використовувати емоційну лексику та логічно і правильно складати з означеними словами речення. Більшість слабозорих молодших школярів у процесі діалогу з однолітками та логопедом використовували емоційно не забарвлені фрази.

Третій, **продуктивно-моделюючий етап** логопедичного супроводу передбачав активізацію емоційної лексики в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом дидактичних ігор і вправ. Педагогічними умовами означеного етапу виступили: наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень із експресивними засобами; моделювання ігрових ситуацій за змістом дидактичних ігор.

У процесі експериментального навчання зі збагачення емоційної лексики слабозорих дітей (молодших школярів 1 класу) ми проводили спеціальні логокорекційні заняття 1–2 рази на тиждень. Заняття були організовані у вигляді дидактичних ігор і вправ згідно з лексичними темами за емоційними різновидами. Дидактичні ігри та вправи проводилися у вигляді подорожей у КРАЇНУ ЕМОЦІЙ: Країна «Радість», країна «Сум», країна «Страх», країна «Здивування», країна «Спокій», країна «Злість», країна «Провина», країна «Заздрість», країна «Образи», країна «Почуттів», «Ми та наші почуття».

Навчальний матеріал дидактичних ігор і вправ узгоджується з тематичним плануванням підручників із рідної мови К. Пономарьової («Буквар. Українська мова», 2018), І. Большакової, М. Пристінської («Українська мова. Буквар», 2018) і М. Вашуленко, О. Вашуленко (Електронний підручник «Українська мова. Буквар», 2018). Тематичне планування використане нами із Програми для корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей і дітей зі зниженим зором «Корекція розвитку: 1 клас (Чарівні країни емоцій)» авторів І. Гудим, Т. Костенко, К. Довгополої (Київ, 2016).

Для логопедичної роботи зі збагачення емоційності лексики молодших слабозорих школярів були використані **ігри** («Знайди м'яч», «Мімічна гімнастика», «Чарівний мішечок», «Малюємо емоції пальцями», «Різнокольорова вода», «Крижинки», «Настрій», «Музика та емоції», «Малюємо настрої музики») та **вправи** («Зображення емоції», «Вгадай емоцію», «На що схожа емоція», «Подивимось один на одного», «Тигр на полюванні», «Скажи, як я», «Підбери риси до обличчя», «Відгадай настрої по голосу», «Живі картинки», «Уяви собі», «Зміни голос», «Продовж речення», «Зобрази на обличчї») Ю. Олексівець, що під час відбірково-аналітичного етапу логопедичного супроводу нами були адаптовані та модифіковані [8].

Збагачення емоційної лексики у вигляді ігор на логопедичному занятті відбувалося поетапно (кожна дидактична гра проводилася нами протягом 3 занять). *Перше заняття* – підготовчий етап – педагог проголошує сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах гри, ролях, ігрових процедурах та ін. *Друге заняття* – проведення дидактичної гри – педагог організовує проведення самої гри, фіксує наслідки ігрових дій (стежить за поведінкою дітей, правильністю сприймання та відтворення емоції, характером пропонуванних для вирішення проблемної ситуації рішень), роз'яснює незрозумілі та суперечливі моменти й т. п. *Третє заняття* – обговорення змісту, процесу, персонажів і відтворюваних ними емоцій у процесі дидактичної гри: в ході обговорення педагог пропонує описовий огляд-характеристику подій гри й емоційних реакцій на події учасниками гри, ініціює обговорення труднощів, що виникали по ходу гри, емоційні стани дітей і т. п.; спонукає дітей до аналізу проведеної гри за допомогою емоційно-лексичних засобів.

Після завершення експериментальних занять, що були проведені логопедом і є частиною логопедичного супроводу дітей вищезазначеної категорії, нами було проведено повторний зріз знань за С. Демиденко [3]. Кількісні дані діагностики емоційної лексики молодших слабозорих школярів такі: на високому та нульовому рівнях дітей із порушеннями зору не виявлено; на достатньому рівні визначено 50% осіб ОГ (основна група) та 17% осіб ГП (група порівняння), на середньому рівні – 50% осіб ОГ та 66% осіб ГП; 17% осіб ГП із порушеннями зору знаходилися на низькому рівні, дітей ОГ на цьому рівні не виявлено.

Якісний аналіз вказує на помітне покращення емоційних характеристик лексичних значень і з позицій передумови формування активного словника емоцій (порівняно з дітьми ГП слабозорі діти ОГ: рідше і слабше відчувають емоції гніву, страху, печалі, відрази; краще розрізняють і свідомо використовують емоції подиву й інтересу; успішніше розуміють емоційний зміст емоційно насичених ситуацій; у них активізувався емоційний стан інтер-

есу щодо побутової та навчальної діяльності), й у процесі власне збагачення емоційного словника (у дітей ОГ визначено його збільшення, свідоме, відповідне змісту ситуації й активніше використання емоційної лексики у процесі діалогу на заняттях та інших видах побутової діяльності).

**Висновки.** Отже, узагальнений кількісно-якісний аналіз показників повторної діагностики свідчить про ефективний вплив запропонованої експериментальної методичної системи зі збагачення емоційної лексики слабозорих молодших школярів засобами дидактичних ігор і вправ.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вавіна Л. Врахування порушення зору дітей під час навчання в школі. *Початкова школа*. 2006. № 11. С. 58–60.
2. Волкова Л. Результати експериментального изучения порушень устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения. *Дефектология*. 1982. № 3. С. 11–13.
3. Демиденко С. Программа исследования лексики эмоций младших школьников с нарушениями зрения. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/21082>.
4. Дружинина Л. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 23 с.
5. Круглова Т. К вопросу о состоянии словарного запаса у семилетних школьников с нарушениями зрения. *Материалы Международной научной конференции*. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2009. Т. 5. С. 251–254.
6. Ласточкина О., Лянна О., Литвиненко В. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки*. 2019. № 3 (66). С. 144–149.
7. Лубовский В., Розанова Т., Солнцева Л. Специальная психология : учебное пособие. Москва : «Академия». 2005. 464 с.
8. Олексієвець Ю. Вправи на розвиток емоцій у дітей дошкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/vpravi-na-rozvitok-emocij-u-ditej-doskilnogo-viku-293717.html>.
9. Синьова Є. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання. 2008. 365 с.