

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Глухівський національний педагогічний університет**  
**імені Олександра Довженка**

**Кафедра педагогіки і психології початкової освіти**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**Тема: ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**  
**МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ**  
**ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР**

**Виконала:**

**Коробцова Маргарита Володимирівна**  
магістрантка спеціальності  
013 Початкова освіта  
ОПП Початкова освіта  
Допущено до захисту  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ р.

**Науковий керівник:**

ст. викладач **Г.Д. Шейко**

**Завідувач кафедри**

\_\_\_\_\_  
(підпис)

\_\_\_\_\_  
(ініціали, прізвище)

Дата захисту: « \_\_\_ » січня 2024р.

Оцінка \_\_\_\_\_

Підписи членів ЕК:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Національна шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів: \_\_\_\_\_

Оцінка:ECTS \_\_\_\_\_

Глухів- 2024 рік

**ЗМІСТ**

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕНОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....</b>	<b>7</b>
1.1. Характеристика мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку .....	7
1.2. Особливості розвитку дітей із ЗПР .....	14
1.3. Особливості розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку .....	23
1.4. Педагогічні аспекти використання розвивальних ігор для формування мовленнєвої компетентності в освітньому процесі здобувачів освіти початкової школи з особливими освітніми потребами .....	29
Висновки до розділу 1.....	34
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....</b>	<b>36</b>
2.1. Особливості розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами (ЗПР) засобами розвивальних ігор в освітньому процесі початкової школи.....	36
2.2. Діагностика рівня розвитку мовлення дітей з ООП (ЗПР).....	42
2.3. Упровадження розвивальних ігор в освітній процес початкової школи для здобувачів освіти з ООП.....	46
2.4. Перевірка ефективності впровадження розвивальних ігор в освітній процес початкової школи для здобувачів освіти з ООП (ЗПР).....	52
Висновки до розділу .....	56
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>60</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>63</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	

У педагогіці та психології гра є важливим чинником розвитку особистості дитини. У 19 ст. дослідник К. Гроос системно вивчав гру і став одним із засновників теорії гри, довівши, що гра є способом підготовки до майбутньої діяльності та головним змістом життя дитини. К. Бюлер доводив, що гра як діяльність необхідна для функціонального задоволення.

У сучасному світі дитина – дошкільник при переході від умов закладу дошкільної освіти до закладу загальної середньої освіти відчуває ряд складнощів, пов'язаних з адаптацією до нових умов, зі зміною провідного виду діяльності, з кризовим періодом. Дитина змінює свою роль у суспільстві, навчання для неї стає не просто грою, а обов'язком.

Розумний, досвідчений вчитель потурбується з перших днів відвідування дітьми школи про їх адаптацію. Такий педагог обере серед усіх методів найефективніший і найперспективніший – це активні методи і форми роботи зі здобувачами освіти початкової школи. Серед таких методів і форм роботи можна зазначити щоденне використання розвивальних навчальних ігор.

Під час проведення розвивальних ігор у здобувачів освіти початкової школи формуються наступні компетентності: здатність спілкуватися рідною мовою, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність тощо, які їм будуть необхідні в майбутньому навчанні і житті, для здійснення соціальної, творчої та професійної ролей.

Гра виконує багато функцій в освітньому процесі. Ігри, зокрема розвивальні, дозволяють навчати, виховувати дітей, а також є засобом відпочинку, переключення уваги, отримання радості під час спілкування з однолітками і педагогом.

В ігровій діяльності можуть проявити себе учні, які зазвичай неактивні, мовчазні, неохоче спілкуються, замкнені, мають особливі освітні потреби. Захопившись грою, такі здобувачі освіти помічають, що долучаються до активної діяльності, навчання і спілкування.

Педагог має підбирати цікаві, зрозумілі учням ігри, коли планує урок і враховує інтереси і особливості здобувачів освіти свого класу.

У психолого-педагогічній та методичній літературі проблему ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку вивчали вітчизняні і закордонні науковці, а саме К. Бюллер, Л. Виготський, Дж. Дьюї, О. Запорожець, А. Макаренко, П. Підкасистий, Дж. Стенлі, В. Сухомлинський, В. Штерн та інші.

Відповідно до Концепції «Нової української школи» діти з особливими освітніми потребами потребують підтримки (тимчасової або постійної) під час освітнього процесу. Інклюзивна освіта в Україні має забезпечити дітям з ООП якісну, доступну освіту на рівні з іншими здобувачами освіти початкової школи. Це право зазначено в багатьох нормативно-правових та законодавчих документах (Законах України, Конвенціях ООН про права дитини (1989 рік), про права осіб з інвалідністю (2006 рік)). Слід зазначити, що норми права для здобувачів освіти з ООП повинні бути застосовані для всіх ланок освіти: дошкільної, загальної середньої та вищої.

Використання методу гри в освітньому процесі початкової школи дозволяє розвивати, навчати, виховувати особистість здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Ігри дозволяють учням активно пізнавати навколишній світ, оволодівати способами пізнання, встановлювати зв'язки між предметами і явищами, розвивають допитливість, самостійність та критичність мислення. Використання ігрових технологій дозволяє педагогу встановити контакт, розпочати невимушене спілкування зі здобувачами освіти класу з особливими освітніми потребами.

Сучасне навчання повинно бути спрямоване на здобувача освіти, на його потреби, інтереси і можливості. Для здобувачів освіти початкової школи з особливими освітніми потребами педагоги забезпечують їх соціалізацію, формують їх компетентності та інтегрують в соціальне середовище.

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, була сформульована тема магістерського дослідження: «Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами розвивальних ігор».

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити технології використання комплексів розвивальних ігор в освітньому процесі учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами для формування їхньої мовленнєвої компетентності.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

1) Здійснити теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого шкільного віку;

2) Здійснити аналіз сучасного стану дослідження проблеми розвивальних ігор у психолого-педагогічній, методичній літературі та освітній практиці;

3) Дослідити стан розвитку мовлення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ЗПР) початкової школи;

4) Розробити технології формування мовленнєвої компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами розвивальних ігор та експериментально перевірити їх на практиці;

5) Запропонувати рекомендації педагогам, батьками з проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

**Об'єкт дослідження** – мовленнєва компетентність молодших шклярів з ООП.

**Предмет дослідження** – технології формування мовленнєвої компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами розвивальних ігор.

**Гіпотеза дослідження:** на ефективність формування мовленнєвої компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами впливає використання комплексу розвивальних дидактичних ігор в умовах закладу загальної середньої освіти.

**Наукова новизна** дослідження полягає у поглибленні психолого-педагогічних знань про використання розвивальних дидактичних ігор для формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи з ООП.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що отримані емпіричні дані можна використовувати педагогам ЗЗСО при роботі з учнями молодшого шкільного віку з ООП. Матеріали та результати дослідження можуть бути використані студентами під час проходження педагогічної практики у ЗЗСО, при написанні курсових, дипломних, магістерських та інших робіт, пов'язаних з даною проблематикою з метою їх поглибленого вивчення та розширення.

**Апробація матеріалів дослідження.** Основні результати дослідження оприлюднені на Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (16 листопада 2023 року, м. Глухів) .

**Публікації** з теми дослідження:

Коробцова Маргарита Володимирівна Мовленнєва компетентність молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика», 16 листопада 2023 р., м. Глухів.*

**Структура дослідження.** Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 87 сторінок, із них 62 – основного тексту.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕНОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

## **УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **1.1. Характеристика мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку**

У сучасному суспільстві відбуваються значущі зміни, які вимагають переосмислення системи шкільної освіти. Акцент тепер робиться на формуванні у учнів життєвих компетентностей, що дозволять їм успішно орієнтуватися в сучасному соціумі, інформаційному просторі та на ринку праці, вміти навчатися та виконувати соціально важливі завдання.

Одним із ключових напрямів цього нового підходу є формування мовленнєвої компетентності учнів. Ця компетентність передбачає здатність слухати, сприймати, і відтворювати інформацію, читати та розуміти тексти, вести діалог, брати участь у дискусіях, аргументувати свою точку зору та виражати власні думки усно та письмово.

Загалом, формування мовленнєвої компетентності в учнів початкових класів ґрунтується на вивченні чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма. Це становить основу для успішної адаптації учнів до вимог сучасного суспільства та глибокого розуміння і використання мови.

Мовленнєва компетентність дітей молодшого шкільного віку визначає їх здатність ефективно спілкуватися, розуміти і використовувати мову для вираження своїх думок, почуттів і потреб. Ця компетентність розвивається протягом дитячого віку і має кілька ключових характеристик:

1. Лексична розширеність: Діти молодшого шкільного віку поступово розширюють свій словник, вивчаючи нові слова та вирази. Вони набувають словниковий запас для вираження різних понять і ідей.

2. Граматична правильність: Поступово діти оволодівають граматичними правилами мови. Вони навчаються правильно вживати

частини мови, такі як іменник, дієслово, прикметник, прислівник, та будують речення за граматичними структурами.

3. Розуміння контексту: Діти розвивають здатність розуміти контекст, в якому вони спілкуються. Вони вивчають, як використовувати мову в різних ситуаціях і взаємодіяти з різними аудиторіями.

4. Правильна артикуляція та вимова: Дошкільники і молодші школярі активно розвивають навички правильної артикуляції та вимови звуків і слів. Вони намагаються говорити чітко та зрозуміло.

5. Розвиток навичок читання та письма: У молодшому шкільному віці діти починають вивчати навички читання та письма. Вони навчаються розпізнавати літери, складати слова та читати прості тексти. Також вони навчаються правильно писати літери та слова.

6. Вміння сприймати та висловлювати думки: Мовленнєва компетентність включає в себе здатність сприймати і розуміти інші думки та ідеї, а також виражати власні думки та почуття. Діти вчать слухати інших, виражати свою думку, потреби і задавати запитання.

7. Розвиток мовної культури: Діти вивчають правила ввічливого та культурного спілкування. Вони розуміють, коли і як вживати ввічливі форми виразу, включаючи привітання, подяки та вибачення.

Зазвичай, ці характеристики розвиваються поступово та індивідуально у кожної дитини. Освоєння мовленнєвої компетентності є важливим етапом у розвитку дитини і впливає на її здатність до навчання та соціальної взаємодії. Тому важливо підтримувати і сприяти розвитку цих навичок у дітей молодшого шкільного віку через грамотну освіту і сприятливе спілкування.

У навчальних програмах для початкових класів визначено важливі аспекти формування мовленнєвої компетентності. Зокрема, великий акцент робиться на розвитку аудіативних умінь – здатності розуміти усне мовлення. Це включає завдання на сприймання різних мовних одиниць, усвідомлення значень окремих елементів тексту та розуміння його основної думки.



Для ефективності навчання важливо, щоб вправи з аудіювання були пов'язані з іншими аспектами уроку, такими як вивчення нових звуків чи букв. Перевірка розуміння тексту може бути проведена за допомогою питань з варіантами відповідей, що сприяє більш об'єктивній оцінці.

Крім того, значна увага приділяється розвитку навичок усного діалогічного та монологічного мовлення. Робота над діалогом включає відтворення та розігрування діалогів із текстів, а також створення діалогів за ситуаційними малюнками чи словесно описаними ситуаціями.

Вступаючи в процес діалогу, учасники повинні чітко розуміти мету свого спілкування та основні питання, які вони прагнуть розкрити під час розмови. Значну роль у структурі діалогу відіграє ініціативна репліка, що служить не лише стимулом для мовлення, а й визначає основну тему обговорення.

Досягнення мети діалогу залежить від відмінного володіння мовою всіма учасниками. Чітке формулювання запитань, конкретні та лаконічні відповіді, ввічливість у зверненнях, толерантність у висловленні зауважень – усе це визначає успішність комунікації. Діалог вважається результативним, якщо досягнута мета всіх учасників і ніхто не відчувається ображеним під час розмови.

Під час навчання учнів діалогічному мовленню, особлива увага приділяється вивченню мовного етикету – ввічливих висловів, які використовуються під час різних ситуацій, таких як вітання, прощання, прохання тощо. Першокласники повинні засвоїти основні формули етикету та вміти їх використовувати у власному мовленні.

У формуванні усного монологічного мовлення важливе значення має переказ прочитаних чи прослуханих текстів та власних висловлювань на основі особистого досвіду. Монолог повинен бути логічним, точним, змістовним та виразним, оскільки він спрямований на аудиторію, і автор повинен забезпечити зрозумілість та правильне сприйняття свого висловлювання.

Важливою умовою є також чистота та правильність мовлення, що досягається униканням «слів-паразитів» та використанням літературних форм. Правильний вибір мовних засобів забезпечує точність висловлювань та відповідність літературним нормам.

Таким чином, розвиток діалогічного та монологічного мовлення вимагає від учнів вміння чітко та виразно висловлювати свої думки, дотримуватися літературних норм та вивчення мовного етикету для успішної комунікації.

У початковій школі особливо важливим аспектом мовленнєвої діяльності є читання. У 2-4 класах воно відзначається окремими уроками, проте його значущість також виявляється на уроках мови.

Вивчення читання передбачає акцент на наступних аспектах:

- 1) правильній вимові слів відповідно до орфоепічних літературних норм і розумінні їх лексичного значення;
- 2) інтонації у реченнях, які відрізняються за структурою та метою висловлювання;
- 3) структурному розбитті речень за допомогою пауз, мелодії тощо.

У розвитку писемного мовлення молодших учнів важливе значення має формування навичок записування власних думок, вражень та спостережень щодо подій оточуючого світу. Цей процес охоплює написання розгорнутих і вибіркових переказів прочитаних або прослуханих текстів, складання власних письмових висловлювань (розповідей, описів, міркувань) на актуальні теми, а також створення текстів з безпосередньою комунікативною метою (листів, оголошень, привітань, запрошень, інструкцій тощо).

Цінність докладного переказу у розвитку мовленнєвої компетентності полягає в його спроможності розширювати словниковий запас учнів, формувати вміння правильно використовувати мовні засоби та розвивати правописні навички. Точне відтворення прослуханого або прочитаного тексту сприяє також концентрації уваги та розвитку пам'яті і мислення учнів.

Під час вибору тексту для переказу важливо керуватися доступністю та цікавістю для дітей відповідного віку, уникати нових для них слів і виразів, обираючи нескладну композицію та невелику кількість дійових осіб (якщо текст сюжетний). Важливо, щоб учні чітко розуміли зміст, мету, образи і мову тексту. Граматичні навички учнів також слід враховувати: текст не повинен містити невідомих морфологічних форм чи складних типів речень. Теми текстів для переказів мають визначену виховну та освітню цінність, розширюючи пізнавальний досвід учнів і формуючи їхній світогляд.

Ефективність розвитку навичок створення докладного переказу у школярів в значній мірі залежить від вміння вчителя правильно організувати роботу учнів над цією навичкою. Визначають наступні етапи для вивчення докладного переказу.

На початку роботи слід провести попередню бесіду, яка, хоч і не завжди обов'язкова, але в більшості випадків є необхідною для уточнення рівня знань учнів про тему тексту для переказу.

Далі настає етап читання тексту вчителем, на якому дуже важливою є чіткість і виразність. Після читання слід провести аналіз змісту тексту, під час якого учні повинні засвоїти головну ідею та ідейний зміст твору, розібрати послідовність подій і причинно-наслідкові зв'язки.

На етапі підготовки до переказу важливо розглянути будову прочитаного тексту, визначити зачин, основну частину і кінцівку. Потім слід створити план майбутнього переказу. Це може бути виконано різними способами, починаючи від виділення головного в кожній частині до складання плану в непослідовному порядку.

Важливим етапом є аналіз мови тексту, де слід звернути увагу на точність, виразність та забарвленість слів і виразів. Словникова робота також важлива для збагачення лексичного запасу учнів.

Далі слід усно складати фрагменти тексту за пунктами плану, заохочуючи учнів до творчості та створення індивідуальних варіантів тексту.

Перед письмовим оформленням переказу слід провести орфографічну роботу та активізувати знання про культуру оформлення тексту.

У процесі аналізу учнівських робіт вчитель повинен відзначати та читати найкращі з них для підтримки та мотивації учнів.

Структура уроку, присвяченого написанню твору, залежить від виду твору та рівня розвитку учнів. Наприклад, під час написання твору за картиною на уроці відводиться час на її розглядання й бесіду за змістом; твір про побачене під час екскурсії вимагає бесіди з метою відтворення в пам'яті учнів одержаних на екскурсії відомостей; перед написанням твору про тривалі спостереження за природою діти самостійно аналізують календарі погоди і природи, узагальнюють зроблені власноруч записи.

Однак, незалежно від виду твору, завжди чітко виділяються три етапи роботи над ним:

1) накопичення матеріалу (спостереження, екскурсії, походи, прогулянки, розглядання картин, читання художніх творів тощо);

2) відбір і розташування матеріалу (обговорення, визначення головного, складання плану);

3) словесне, мовленнєве оформлення, тобто власне складання тексту, його запис, удосконалення, самоперевірка.

Перший і другий етапи можуть виходити за межі уроку. Так, накопичення матеріалу для твору за екскурсією, за спостереженнями здійснюється задовго до письма. На уроці ж матеріал відновлюється в пам'яті школярів, систематизується й оформлюється. На уроках, що передують написанню твору, добирається лексика для нього, можуть бути створені фрагменти тексту. Іноді заздалегідь складається план. Тому урок, на якому пишеться твір, у більшості випадків має розглядатися як підсумок проведеної попередньо роботи. Побудова уроків, на яких учні вчаться писати твори, залежить від проведеної підготовчої роботи.

Однак можна виділити основні етапи таких уроків:

- 1) повідомлення (чи уточнення) теми і завдань майбутнього твору та обговорення їх з учнями;
- 2) бесіда з метою впорядкування матеріалу, якщо він накопичений заздалегідь під час спостережень, чи для його накопичення (наприклад, розглядання картин);
- 3) складання плану чи його уточнення, якщо він був складений раніше;
- 4) мовна підготовка до створення тексту: запис необхідних слів, їх орфографічна перевірка тощо;
- 5) складання окремих речень, частин тексту;
- 6) записування твору школярами, спостереження педагога за роботою кожного учня, надання індивідуальної допомоги;
- 7) самоперевірка, вдосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків та помилок;
- 8) зачитування одного-двох кращих творів.

Незалежно від жанру твору, процес його написання включає три ключові етапи:

- накопичення матеріалу, яке може включати спостереження, екскурсії, читання, інші джерела.
- відбір і систематизація матеріалу, включаючи обговорення, визначення головного та складання плану.
- створення тексту: запис, виправлення, вдосконалення та самоперевірка.

Перші два етапи можуть вийти за рамки уроку, але на уроці матеріал відновлюється та оформлюється. Побудова уроків, присвячених написанню творів, пов'язана із попередньою підготовчою роботою, і урок може слугувати підсумком цієї роботи.

Формування мовленнєвої компетентності учнів молодших класів під час вивчення української мови вимагає розширення спектру форм організації навчальних заходів. У цьому контексті надається перевага тим методам, які сприяють створенню мовленнєвої обстановки, де кожен учень має

можливість активно висловлювати свої думки та брати участь у комунікативних процесах. Серед таких ефективних підходів варто визначити інтерактивне навчання, що передбачає моделювання реальних життєвих ситуацій та використання рольових ігор. Ці методи сприяють розвитку не лише мовленнєвих навичок, а й формуванню цінностей та сприяють сприятливому клімату співпраці та взаємодії серед учнів.

Важливо пам'ятати, що різноманітні методи та форми навчання повинні служити конкретній меті та змісту навчального предмета, зокрема у формуванні мовленнєвої компетентності у молодших школярів. Такий підхід дозволяє забезпечити ефективність навчання.

## **1.2. Особливості розвитку дітей із ЗПР**

У сучасних дослідженнях відзначається тривожний зріст кількості дітей із фізичними та психічними відхиленнями, що пояснюється різними факторами, включаючи біологічні, екологічні, соціально-психологічні та їх поєднання. Серйозну проблему становлять діти із затримкою психічного розвитку, і їх кількість зростає в умовах загального погіршення дитячого здоров'я. Громадська обуреність стосовно умов та положення таких дітей у школах та визнання необхідності посилення психолого-педагогічної підтримки для покращення їх фізичного та психічного становища вимагає негайних заходів у створенні адекватної системи освіти та виховання для цієї групи дітей.

Проблема затримки психічного розвитку у дітей молодшого шкільного віку давно привертає увагу дослідників. Дефектологи та психолого-педагоги вже давно почали досліджувати питання діагностики та корекції цього відхилення (В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, В. Мачихіна, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Сак, С. Тарасюк та інші) [4; 16].

Велика увага приділялася загальним психолого-педагогічним аспектам цього питання (Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, В. Ямницький та інші), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, Є. Мастюкова та інші) та засоби реабілітації для розвитку інтелектуальної активності дітей (К. Корольова, М. Раттер та інші) [8].

Деякі аспекти корекції вад психічного розвитку дітей розглядалися в контексті питань психологічної готовності дітей до навчання в школі та подолання труднощів навчання (І. Агафонова, М. Безруких, С. Громбах, І. Дубровіна, С. Єфімова, Н. Коцур, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та інші) [16].

Огляд результатів наукових досліджень щодо затримки психічного розвитку у дітей свідчить про значні досягнення у цій галузі. Були встановлені причини цієї аномалії, розроблені класифікації та типології, глибоко вивчені пізнавальна, емоційно-вольова та мовленнєва сфери дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єгорова, Г. Жаренкова, Т. Ілляшенко, Н. Компанець, Н. Королько, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Менчинська, Н. Нікашина, А. Обухівська, М. Певзнер, Т. Пускаєва, Н. Стадненко, У. Ульєнкова, Р. Тригер, Н. Ципіна, С. Шевченко та інші) [4; 6; 16].

Затримка психічного розвитку не означає стійке та незворотне відставання, а виявляється у сповільненні темпу розвитку, особливо в момент вступу в школу, і виражається в недостатньому рівні загальних знань, обмежених уявлень, незрілості мислення, обмеженій інтелектуальній активності, в переважанні ігрових інтересів, і в швидкому перенасиченні в інтелектуальній діяльності. Ці діти зазвичай виявляють достатню розумову спритність в рамках наявних знань і більш продуктивні, коли оточені підтримкою. Для деяких із них головною проблемою є затримка розвитку емоційної сфери (різні прояви інфантилізму), інтелектуальні порушення не

настільки виражені. У інших випадках навпаки, спостерігається сповільнення розвитку інтелектуальної сфери.

Термін затримка психічного розвитку використовується для опису ситуації, коли у дитини відзначаються значні відставання у психічному розвитку порівняно з типовим для її віку рівнем розвитку. Це може включати затримки в мовленні, когнітивному розвитку, соціальних навичках, моториці і тощо. Затримка психічного розвитку може бути результатом різних факторів, таких як генетичні аномалії, проблеми при народженні, травми головного мозку, оточуюче середовище тощо.

Наукові дослідження надають вагу різноманітним чинникам, які впливають на затримку психічного розвитку. Серед них можна виділити конституціональні особливості, тривалі хронічні захворювання, негативні умови виховання, та, головним чином, органічні вади нервової системи.

У вітчизняній корекційній педагогіці поняття «затримка психічного розвитку» є важливим і характеризує відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Ця затримка може бути обумовлена як вродженими, так і набутими органічними ураженнями головного мозку. У деяких випадках спостерігається недостатність центральної нервової системи з генетичними коріннями. Фактори, такі як інтоксикація, інфекції та розлади обміну речовин, можуть впливати на розвиток мозкових механізмів та спричинити легкі церебральні органічні пошкодження.

З урахуванням систематики затримки психічного розвитку, Т. Власова та М. Певзнер виділяють дві основні форми [17]:

- затримка психічного розвитку, пов'язана з психічним та психофізичним інфантілізмом. У цьому випадку спостерігається недорозвиненість пізнавальної діяльності і мовлення, а також відстає емоційно-вольова сфера.

- затримка психічного розвитку, обумовлена тривалими астенічними і церебрастенічними станами.



За етіологічним принципом К. Лебединська розрізняє чотири основні варіанти затримки психічного розвитку:

- Затримка психічного розвитку конституціонального походження.
- Затримка психічного розвитку соматогенного походження.
- Затримка психічного розвитку психогенного походження.
- Затримка психічного розвитку церебрально-органічного походження.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено кілька форм прояву затримки психічного розвитку дітей:

- конституційно обумовлена форма затримки психічного розвитку.

В цьому випадку спостерігається повільний розвиток, особливо в емоційно-вольовій сфері. І при належному підході з боку вчителя це відставання може бути вирівнювано в умовах загальноосвітньої школи;

- соматично обумовлена затримка психічного розвитку пов'язана з тілесними захворюваннями, такими як хронічні інфекції або алергічні стани.

Це веде до зниження психічного тону дитини та може призводити до формування пасивності та безініціативності;

- психічно обумовлена затримка психічного розвитку може виникати внаслідок дефіциту спілкування в ранньому дитинстві та відсутності материнської турботи і любові;

- церебрально-органічна форма затримки психічного розвитку є найбільш поширеною і важкою формою, пов'язаною з органічним ураженням кори головного мозку.

Кожен з цих варіантів має свої особливості в структурі незрілості емоційної та інтелектуальної сфери.

Особливості розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) можуть значно відрізнятися від характеристик розвитку дітей. Ось деякі загальні риси:

1. Затримка мовлення: діти із ЗПР можуть мати проблеми з розвитком мовлення. Вони можуть починати говорити пізніше, або їх мовлення може бути менш розгорнутим і складним.

2. Когнітивні відставання: у дітей із ЗПР може бути помітне відставання в інтелектуальному розвитку та навчанні. Це може вплинути на їх здатність розуміти та вивчати нову інформацію.

3. Соціальні та емоційні труднощі: деякі діти із ЗПР можуть відчувати труднощі в спілкуванні та встановленні соціальних стосунків. Вони можуть виявляти неадекватну реакцію на емоції або мати труднощі у спілкуванні з однолітками.

4. Моторика: деякі діти із ЗПР можуть мати труднощі з розвитком моторики. Це може включати проблеми з координацією рухів та розвитком моторної підготовки.

5. Поведінкові аспекти: деякі діти із ЗПР можуть виявляти невідповідність в поведінці. Це може включати агресивність, гіперактивність або інші аномальні форми поведінки.

Затримка психічного розвитку представляє собою порушення, яке впливає на різні аспекти психічної та фізичної діяльності дітей. Для цієї категорії дітей характерні порушення абстрактного та наочно-образного мислення, недостатня сенсомоторна координація, повільність в рухах, неорганізованість, імпульсивність, відсутність цілеспрямованості, обмежений мовний контроль, імпульсивна активність в усіх видах діяльності.

Багато дослідників поведінки дітей з затримкою психічного розвитку аналізують вплив різних видів діяльності на їх виховання. Наприклад, експериментальні дослідження Н. Білопольської показали, що у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку гра за правилами складалася з окремих, мало пов'язаних фрагментів. Ускладнення правил гри і їх інтелектуалізація часто призводили до розпаду гри. Діти вирішували завдання не на основі їх об'єктивного змісту, а, головним чином, відповідно до реакції на експериментатора, його міміку, жести та інтонацію

голосу. Такі діти віддали перевагу легким завданням, які розглядалися як завдання для наймолодших, під час експерименту.

Вивчено, що у дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічної генези спостерігаються серйозні ускладнення при виконанні різних видів завдань, які вимагають аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Це особливо виражено в завданнях, де важливе словесно-логічне мислення. Діти з цією категорією зустрічають труднощі в плануванні та контролі своїх дій, мають проблеми з переключенням між завданнями, їх дії можуть бути уповільненими і безладними. Вони часто не помічають своїх помилок та демонструють мало інтересу до результату, що призводить до відмови від виконання завдань.

Діти із затримкою психічного розвитку церебрально-органічної генези часто мають проблеми у поясненні своїх рішень, не лише через відсутність глибокого аналізу, але й через обмежений словник, який вони використовують для вираження загальних понять. Важливу роль у формуванні цієї затримки грає соціальний фактор, зокрема, несприятливі умови виховання. У сприятливих сім'ях, зусиллями батьків, ця затримка психічного розвитку може бути подолана завдяки активізації потенціалу дитини. Але в умовах сімей, де недостатньо уваги приділяється дітям, цей розвиток може ще більше сповільнюватися через відсутність якісного виховання та педагогічної підтримки.

Синдром затримки психічного розвитку церебрально-органічної генези виникає через поєднання різних факторів, таких як конституційні особливості, органічні проблеми нервової системи генетичного походження та довготривалі негативні виховні умови. Важливо відзначити, що несприятливі соціальні чинники можуть підсилити ці відставання в розвитку, але не єдиними або основними причинами цього синдрому.

Дослідники психологічних аспектів дітей із затримкою психічного розвитку майже завжди вказують на важливу роль соціального впливу в затримці їхнього розвитку. Серед інших факторів, Т. Власова підкреслює

залежність ступеня затримки від соціальних умов. У цьому погляді українські психологи Т. Ілляшенко та М. Рождественська підкреслюють роль соціально-культурних факторів у виникненні цього синдрому [16]. Недостатнє спілкування та інформація можуть призвести до обмеження сенсорного, інтелектуального та емоційного досвіду дитини.

Діти з затримкою психічного розвитку мають свої особистісні особливості, такі як низька організація інтелектуальної діяльності, більша конформність, залежність від навколишніх, чутливість, тривожність, емоційна нестійкість і невтриманість, бажання долати свої обмеження та бути на рівні з іншими.

Науковці В. Лапшин, А. Парафіян, Б. Пузанов встановили, що стан емоційно-вольової сфери та поведінки таких дітей відповідає попередній віковій стадії розвитку. Також існує зв'язок між труднощами у взаємодії з іншими та наявністю емоційних проблем. Висока тривожність і чутливість цих дітей може призвести до ускладнень у спілкуванні та взаєморозумінні з однолітками. Невміння контролювати життєві ситуації та низька самооцінка можуть викликати невпевненість у майбутньому [13; 18; 19].

Дослідження також показали, що діти з затримкою психічного розвитку мають знижену працездатність та пасивність в пізнанні. Вони мають менший обсяг знань, умінь і навичок порівняно зі своїми ровесниками з нормальним інтелектом, і несформованість своєї діяльності. Якість їхніх знань і навичок суттєво залежить від середовища, у якому вони ростуть та навчаються. Дитина може мати обмежений доступ до якісного досвіду через недостатнє оточення, а також важко засвоювати новий матеріал та розвиватися.

Дослідження в галузі психології та педагогіки вказують на важливі аспекти стосовно дітей із затримкою психічного розвитку, зокрема на те, як вони адаптуються до різних соціальних умов. Ці дослідження виявили певні відмінності між дітьми, які виростають в різних оточеннях. Діти, які виховуються вдома, виявляють більше широким можливостей для

соціального спілкування, і це може призвести до більшої орієнтації на дорослих та прийняття соціально прийнятної поведінки. Це сприяє формуванню прагматичного стилю спілкування між дитиною і дорослим. Цей стиль розвивається швидше в домашньому середовищі, порівняно з дітьми-сиротами із затримкою психічного розвитку. Згідно з вченням Л. Виготського, ці особливості можуть бути більше пов'язані з соціальними факторами, ніж з інтелектуальними відмінностями дітей із затримкою психічного розвитку.

Щоб виправити ці негативні явища, важливо визначити конкретні психолого-педагогічні умови для створення сприятливого соціального середовища для цих дітей. Дослідження В. Лубовського, Т. Власової, Н. Ципіної, С. Тарасюк підкреслюють, що діти із затримкою психічного розвитку мають відставання у розвитку навичок самообслуговування, труднощі в орієнтації в повсякденному житті та обмежені можливості грати з однолітками. Деякі з них можуть проявляти ознаки асоціальності, такі як нехтування обов'язками, несприйняття критики та ворожнеча до оточуючих.

Дослідження Т. Ілляшенко показують, що у цих дітей розвиток усного мовлення не досягає необхідного рівня. Вони можуть спілкуватися між собою на перервах, але їх мовлення обмежено короткими фразами, відповідями та жестами [16].

Ці діти також мають інтелектуальні, емоційно-вольові та мотиваційні порушення, які можуть призводити до негативної поведінкової реакції. Невдачі в навчанні та у взаємодії з однолітками можуть позначатися на їх інтересі до навчання, дисципліні, та вести до правопорушень. Ці проблеми ускладнюють повноцінну соціальну адаптацію дітей і можуть впливати на їхню готовність до самостійного життя у сучасному суспільстві.

Дослідження В. Кондрашина також вказують на те, що діти-сироти із затримкою психічного розвитку можуть мати обмежені навички самообслуговування.

У загальноосвітній школі ці діти можуть мати труднощі з читанням та письмом. Їм потрібно більше часу, щоб опанувати ці навички, і їх розвиток може відставати від однолітків. Проблеми також можуть виникати в розумінні інструкцій та виконанні завдань на уроках.

Отже, важливо вчасно визначити особливості розвитку цих дітей та надати їм підтримку та допомогу для подолання труднощів. Це може сприяти їхній успішній соціальній адаптації та розвитку у дорослому віці.

У результаті аналізу академічних та методичних джерел відображено актуальні підходи до трактування концепції «затримки психічного розвитку» в освітньому контексті. Цей термін визнається психолого-педагогічною проблемою, що передусім проявляється в відставанні розвитку психічних функцій дитини, спричиненому незрілістю психічних та психомоторних навичок через уповільнене формування морфофункціональних систем мозку, під впливом різноманітних негативних факторів. Унікальне поєднання незрілості емоційної та інтелектуальної сфери є складною соціально-психологічною проблемою, яка потребує негайного вирішення. В цьому контексті досягнення оптимального рівня загальної освіти для дітей із затримкою психічного розвитку обов'язково повинно поєднувати у собі процес навчання в різних освітніх галузях з проведенням корекційно-розвивальних заходів.

Для дітей із ЗПР важлива рання діагностика та індивідуалізована підтримка, яка включає в себе різноманітні методи реабілітації та освітні програми. Значна увага також приділяється співпраці з батьками для створення підтримуючого середовища вдома та полегшення адаптації дитини в суспільстві.

### **1.3. Особливості розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку**

З аналізу лінгвістичної та науково-методичної літератури випливає, що мовлення представляє собою складну систему, і ключовою характеристикою є комунікативна компетентність, яка допомагає індивіду орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях. Тому розвиток мовлення розглядається як засіб формування соціально активної особистості і вимагає комплексного компетентнісного підходу.

Мовлення відіграє важливу роль у пізнавальній діяльності, діючи як інструмент розумової роботи і матеріал для засвоєння знань та інформації. Воно є основою для залучення дітей до спільного досвіду, накопиченого людством.

Клінічні та психолого-педагогічні дослідження, проведені Т. Власовою, К. Лебединською, М. Певзнером, В. Лубовським та іншими, виявили затримки у розвитку мовлення дітей з відставанням у психічному розвитку, низький рівень мовленнєвої активності та недостатню динамічну організацію мовлення.

Ці діти відстають у розвитку контекстного мовлення, а розвиток внутрішнього мовлення в них відбувається повільніше, ускладнюючи прогнозування та саморегуляцію. В мовному оформленні висловів вони часто демонструють інфантильність та недостатнє розуміння образних виразів. Більшість дітей навіть у молодшому шкільному віці мають проблеми з вимовою окремих звуків, зокрема свистячих, шиплячих та сонорних звуків.

Також поширені порушення у формуванні відчуття мовлення. У дітей із затримкою у психічному розвитку процес словоутворення розпочинається пізніше і триває довше, ніж у нормі. Вони можуть створювати власні слова, але використовувати їх неправильно. Найпоширенішими порушеннями мовлення у цих дітей є порушення звуковимови, такі як дислалія, дизартрія, заїкання, контамінація та інші.

Ця інформація свідчить про важливість ранньої діагностики та корекції мовних порушень у дітей з відставанням у психічному розвитку для покращення їх мовленнєвого та пізнавального розвитку.

Учні молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку можуть виявляти особливості в розвитку мовлення, які варіюються в залежності від конкретного порушення або затримки. Нижче наведено загальні особливості, які можуть спостерігатися:

- *Затримка у розвитку мовних навичок*: деякі діти можуть виявляти затримку у формуванні основних мовленнєвих навичок, таких як вимова слів, граматична будова фраз, розвиток словникового запасу тощо.

- *Труднощі в сприйнятті і вираженні інформації*: учні можуть мати труднощі в розумінні інструкцій, запитань або вираженні своїх думок і почуттів.

- *Соціально-комунікативні труднощі*: школярі можуть виявляти труднощі у встановленні і підтримці соціальних контактів, участі в розмові, розумінні невербальних сигналів.

- *Труднощі в артикуляції та вимові*: можуть виникати проблеми з чіткою вимовою звуків, словесною артикуляцією.

- *Недоліки в розвитку мовних навичок читання та письма*: учні можуть мати труднощі з формуванням навичок читання та письма.

- *Труднощі в розвитку мовної свідомості*: спостерігається важкість у розумінні структури мови, правилах граматики, розвитку мовної пам'яті.

- *Індивідуальні відмінності*: кожна дитина унікальна, і особливості розвитку мовлення можуть виявлятися індивідуально залежно від конкретного психічного розладу чи відставання.

Важливо пам'ятати, що для кожної дитини існує індивідуальний підхід до розвитку мовлення. Раннє виявлення та інтервенція, а також підтримка соціально-емоційного розвитку, можуть відігравати важливу роль у полегшенні труднощів, з якими можуть зіткнутися ці діти.



Діти з затримкою у психічному розвитку часто виявляють порушення в різних сферах, таких як психічна витривалість, працездатність, пізнавальна активність, емоційно-вольові розлади, нестійкість уваги і пам'ять. Однак їх здатність до мислення, інтегративна функція мозку, залишається досить збереженою. Хоча ці порушення негативно впливають на розвиток мислення, своєчасна корекція може призвести до позитивних результатів, піднімаючи рівень пізнавальної діяльності дітей.

Діяльність дітей з затримкою у психічному розвитку часто характеризується загальною неорганізованістю, імпульсивністю, недостатньою цілеспрямованістю та слабкістю мовленнєвої регуляції. Вони часто проявляють нерішучість та помилки при виконанні завдань, надавши перевагу запитанням, які вже обговорювались педагогом, або навіть не можуть зрозуміти постановку завдання.

Недостатньо розвинена регулююча функція мовлення відображається у складностях дітей в описі власних дій або виконанні завдань, які базуються на мовній інструкції. У корекційній роботі, спрямованій на виправлення мовних недоліків у дітей з відставанням у психічному розвитку, можна використовувати ігрову мотивацію для стимулювання цілеспрямованої діяльності.

Діти з затримкою психічного розвитку часто мають труднощі в граматичній будові свого мовлення, що проявляється у використанні неправильних граматичних конструкцій, відомих як аграматизми. Ці аграматизми можуть приймати різні форми, такі як пропуск чи надмірність частин речення, помилки у керуванні та узгодженні слів, неправильне використання службових слів і неправильне визначення часу дієслова. Додатково, діти з порушеннями психічного розвитку можуть мати труднощі у словотворенні та структуруванні свого вислову. Ці особливості мовлення свідчать про динамічні порушення мовленнєвої діяльності.

Слід зазначити, що до початку шкільного віку діти з затримкою психічного розвитку зазвичай не відчувають серйозних труднощів у

повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками. Вони мають адекватний словник для щоденного спілкування та володіють необхідними граматичними формами. Проте, коли сфера тем та обговорень розширюється за межі щоденних рутинних тем, дитиною може відчуватися нерозуміння питань та інструкцій, що містять невідомі або не зовсім зрозумілі слова або граматичні конструкції. Недоліки у вимові також можуть ускладнити розуміння.

Ці труднощі в мовленні також впливають на пізнавальну діяльність дітей. Передусім, вони можуть уповільнити інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку та стати серйозною перешкодою при початковому навчанні в школі. Діти можуть мати труднощі у розумінні навчального матеріалу, в оволодінні навичками читання та письма, а також у формуванні мовленнєвих загальних уявлень. Іноді навіть, знаючи потрібні слова, діти можуть не зможти їх правильно використовувати або вживати їх неправильно, що призводить до численних помилок і аграматизмів у їх мовленні.

Дослідження, проведене О. Качуровською, надає важливі відомості щодо обмеженого семантичного спектру лексичних одиниць у лексиконі учнів із затримкою психічного розвитку. Аналіз показує, що активний словник цих дітей майже не включає рідко вживані слова, які додають індивідуальний колорит їхньому словнику [4].

Ще однією важливою категорією слів, яку часто вживають у мовленні цієї групи дітей, є іменники. Проте варто зазначити, що в їх мовленні відсутні іменники, які позначають конкретні предмети з навколишнього середовища, такі як деякі продукти харчування або тварини. Навіть слова, які вони вживають, мають інше значення, ніж у дітей з нормальним розвитком. Часто це призводить до ускладнень та помилок при класифікації предметів.

Важливим аспектом є інакший спосіб словотворення в цих дітей порівняно з дітьми з нормальним розвитком. Дослідники показують, що вони використовують суфікси для створення нових слів, і ця практика схожа на ту, що спостерігається в дітей без відхилень в розвитку. Іменники є найчастіше

самостійно перетворюваними словами, але на відміну від дітей з нормальним розвитком, вони рідко вживають іменники з різними відтінками значень.

Недостатня граматична грамотність також є проблемою у мовленні дітей з затримкою психічного розвитку. Вони мають труднощі з вживанням дієслів у різних часових формах, утворенням множини та використанням зменшувальних суфіксів.

Важливо враховувати, що ці недоліки виявляються особливо помітно при монологічному мовленні, найскладнішому виді мовлення. Подолання цих порушень вимагає цілеспрямованої корекційної роботи і може бути особливо важливим під час шкільного навчання.

Способи словотворення в цих дітей схожі на ті, які спостерігаються в дітей без відхилень в розвитку, вони часто використовують суфікси для перетворення слів, особливо іменників. Однак, їхні можливості створення слів залежать від контексту та різноманітності слів, які вони вже використовують.

Недоліки у граматичному розвитку можуть виявитися тільки під час навчання, коли діти стикаються з більш складними мовними структурами. Це може включати в себе розгорнуті розповіді та аргументації. У таких ситуаціях виявляється, що діти із затримкою психічного розвитку мають серйозні проблеми з граматичною будовою свого мовлення.

Отже, недоліки у мовленнєвому розвитку дітей із затримкою психічного розвитку залишаються актуальними протягом молодшого шкільного віку. Для коригування цих недоліків важливо застосовувати логопедичні методи, які спираються на спеціальні логодидактичні принципи. Корекційна робота спрямована на формування мовлення як інструмента спілкування та підтримки пізнавальної діяльності дітей. Основний акцент робиться на спеціальних заняттях з розвитку усного мовлення. Діти навчаються уважно слухати питання від фахівців, педагогів і своїх друзів, а також відповідати на них належним чином. Вони також навчаються

ініціювати мовленнєві контакти з оточуючими, розповідати про свої спостереження щодо навколишнього світу та особистий досвід.

Особливо активне збагачення словникового запасу, розвиток синтаксичних конструкцій і зв'язного мовлення відбувається під час занять з розвитку мовлення. Проте ця робота не обмежується лише цими заняттями, а впливає на всі аспекти освітнього процесу.

Отже, розробка мовленнєвих навичок у дітей з затримкою у психічному розвитку включає в себе такі особливості, як відставання в контекстному мовленні, запізнення в розвитку внутрішнього мовлення, що ускладнює прогнозування і саморегуляцію в діяльності, порушення фонетики (дислалія, дизартрія, заїкання, контамінація, парафазія), а також недоліки в вимові окремих звуків (гаммацизм, каппацизм, ламбдацизм, ротацизм, сигматизм) та труднощі в оволодінні новими формами мовлення, такими як оповідання та міркування. Ці особливості спостерігаються зокрема на початку навчання в школі, але за умови своєчасної та ефективної роботи логопеда, вони можуть покращуватися. Отже, процес корекції мовних порушень у дітей з цими особливостями вимагає включення нових адаптованих методів впливу, які застосовуються не лише під час логопедичних занять, але й протягом усього освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Усе вищеперераховане вказує на важливість розробки методів та програм для покращення мовлення дітей з порушеннями психічного розвитку, які допомагали б вдосконалювати їхні мовленнєві навички та полегшували процес навчання в школі.

#### **1.4. Педагогічні аспекти використання розвивальних ігор для формування мовленнєвої компетентності в освітньому процесі здобувачів освіти початкової школи з особливими освітніми потребами (ЗПР)**

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що гра має важливе значення для розвитку та самореалізації дітей. Німецький психолог К. Гросс називає гру початковою школою поведінки, що допомагає дітям вчитися жити в соціумі та оволодівати соціальними нормами.

Гра є соціальною за природою і відображає світ дорослих.

Гра відтворює як стійкі традиції, так і новаторські ідеї в житті. Вона надає дітям можливість вірити або сумніватися у тому, що відбувається в грі. Гра розкриває функцію реальності та надає можливість дитині розвивати навички і відображати світ у межах гри.

О. Леонтьєв вказує на те, що дитина опановує нові аспекти дійсності завдяки грі. Гра допомагає дітям виявити себе та розвивати свою особистість. Вона є сферою соціальної творчості для дітей та допомагає їм вирішувати соціальні завдання [21].

Загалом, гра має важливе значення у розвитку та самовираженні дітей, вона допомагає їм вчитися та розвиватися, розкриваючи нові аспекти дійсності та допомагаючи їм знаходити себе у світі.

Важливо пам'ятати, що діти молодшого шкільного віку, особливо ті, хто має відхилення в розвитку, повинні мати можливість грати. Гра сприяє подоланню відхилень у нервовій системі та сприяє психічному розвитку. Важливо визначити, чим зацікавлена кожна дитина, і використовувати ці інтереси при організації дидактичних ігор. Гра є шляхом, яким фахівці можуть сприяти розвитку дітей із затримкою в розвитку.

Насправді, не кожна гра має суттєву освітню та виховну цінність. Така цінність властива тільки тим іграм, які стають джерелом пізнавальної діяльності. Розвивальна дидактична гра має особливе значення, оскільки вона

сприяє переходу від розважальної гри до серйозної розумової праці та сприяє формуванню пізнавальної активності у дітей.

Використання розвивальних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності в освітньому процесі здобувачів освіти початкової школи з особливими освітніми потребами (ЗПР) є важливим аспектом педагогічної роботи. Такий підхід дозволяє індивідуалізувати навчання, створюючи сприятливі умови для розвитку мовленнєвих навичок учнів.

Головна мета розвивальних дидактичних ігор полягає в тому, щоб допомогти учням об'єднати теоретичні знання з практичною діяльністю. І лише в той момент, коли учень виявляє інтерес до навчання, і коли вчитель здатний зацікавити учнів, вони можуть успішно засвоїти необхідні знання, вміння і навички.

Ось кілька педагогічних аспектів використання розвивальних ігор для цієї категорії учнів:

*1. Індивідуалізація навчання:*

Педагог може адаптувати розвивальні ігри відповідно до потреб і рівня розвитку кожного конкретного учня з особливими освітніми потребами. Врахування індивідуальних особливостей допомагає створити ефективне навчання, спрямоване на розвиток конкретних мовленнєвих навичок.

*2. Використання зорових та звукових засобів:*

Розвивальні ігри можуть включати в себе використання зорових та звукових засобів для сприяння розвитку мовлення учнів з різними відхиленнями у розвитку. Застосування візуальних засобів, які можуть бути корисними для учнів із затrudненнями в мовленні.

*3. Комунікативні вправи:*

Розвивальні ігри можуть бути спрямовані на розвиток комунікативних навичок, включаючи спілкування, обговорення та взаємодію з іншими учасниками гри. Групові вправи можуть сприяти взаєморозумінню та розвитку соціальних навичок.

*4. Врахування ігрового аспекту:*

Застосування ігрового підходу може робити навчання більш привабливим та цікавим для учнів з особливими освітніми потребами. Ігри можуть бути створені так, щоб поєднувати розвиток мовлення з ігровими елементами, що полегшує засвоєння матеріалу.

#### 5. *Оцінювання і відстеження прогресу:*

Педагоги можуть використовувати розвивальні ігри як інструмент для оцінювання та відстеження прогресу учнів в розвитку мовленнєвої компетентності. Результати гри можуть слугувати джерелом інформації для коригування методів навчання та планування подальших занять.

Загалом, використання розвивальних ігор в початковій школі для учнів з особливими освітніми потребами дозволяє створити позитивне середовище для навчання та сприяє повноцінному розвитку мовленнєвих навичок цієї групи учнів.

Особливим і ефективним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є використання розвивальних дидактичних ігор і вправ. Ці ігри мають унікальну властивість - вони розроблені спеціально для навчання та виховання, але при цьому залишаються веселими і цікавими для дітей. І саме ця особливість робить їх такими цінними для навчання, оскільки діти краще засвоюють складний матеріал, коли вони грають. Особливість таких ігор полягає в тому, що вони розроблені дорослими з метою навчати і виховувати дітей, проте, незважаючи на це, вони залишаються іграми. Ця особливість робить їх цінним методом навчання, оскільки діти краще засвоюють складний матеріал в процесі гри.

Дидактичні ігри походять з народної педагогіки, яка використовувала різноманітні навчальні ігри, які поєднували гру, спів, танці та рух. Вони мають всі складові, які характерні для будь-якої гри: мету, зміст, правила, ігрові дії та результат. Але вони представлені у формі, що відрізняється від звичайних ігор, і враховують специфіку виховання та навчання дітей.

Термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та різноманітність застосування. Дидактична гра - це практична групова вправа,

яка спрямована на розвиток оптимальних рішень та використання методів і прийомів в умовах, які імітують реальну обстановку. Гра надає дітям мотивацію для успішного виконання взятої на себе ролі, і це допомагає їм краще розуміти та запам'ятовувати навчальний матеріал.

Сутність розвивальних дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань в цікавій формі. Розв'язання таких завдань вимагає розумового напруження та допомагає дітям подолати труднощі, розвиваючи їх логічне мислення. У процесі гри діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за різними ознаками, розвивають пам'ять та увагу. Вони навчаються використовувати точну термінологію, описувати предмети та називати їх дії та якості, проявляють кмітливість та винахідливість.

А. Макаренко правильно зауважив, що різниця між грою і роботою не є настільки значущою, як може здатися. Гра також вимагає працездатності та розмірковування. Важливо, щоб діти отримували позитивні емоції від гри та роботи [23].

Для розгляду розвивальної дидактичної гри як методу навчання важливо враховувати обов'язкові компоненти, такі як навчальна структура, завдання, ігрові дії та правила. Це робить дидактичну гру ефективним і систематичним методом навчання.

Для дітей із затримкою психічного розвитку розвивальні дидактичні ігри можуть бути особливо корисними, оскільки вони дозволяють набувати новий досвід та розвивати комунікативні уміння. Важливо враховувати індивідуальні особливості дітей і створювати позитивне емоційне середовище під час гри.

Розвивальні дидактичні ігри допомагають дітям розвивати свій дійовий та чуттєвий досвід, особливо важливо для дітей із затримкою психічного розвитку. Гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різних матеріалах та створює позитивне відношення до навчання.



Таким чином, розвивальні дидактичні ігри є потужним інструментом для навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку, допомагаючи їм засвоювати складний матеріал з веселощами та задоволенням.

Розвивальні дидактичні ігри мають велике значення для розвитку дітей не лише у розумовому плані, але і у фізичному, естетичному та етичному. Гра допомагає дітям розвивати дрібні м'язи рук, розуміти кольори, форми та нюанси предметів, а також вчить правилам гри та соціальної взаємодії. Вона сприяє формуванню волі, дисципліни, чесності, та виховує навички спільної діяльності та підтримки один одного.

Розвивальна гра - це метод навчання, який дозволяє формувати у дітей бажання здобувати знання, підтримувати активний інтерес до нових речей і розвивати їхні пізнавальні навички.

Гра-заняття, організована педагогом, допомагає дітям засвоювати знання та вміння, вдосконалюючи їх психічні процеси. Цей підхід дозволяє здобувачам освіти навчатися ефективно через практичну діяльність та активізує їхню увагу та запам'ятовування.

Узагальнюючи, розвивальні дидактичні ігри є потужним інструментом для навчання та розвитку дітей, який сприяє інтегрованому розвитку їхніх пізнавальних, фізичних та соціальних навичок.

Ігрові форми навчання дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від відтворюючої діяльності до творчо-пошукової діяльності. Творчо-пошукова діяльність є найбільш ефективною, коли їй передують відтворююча та перетворююча діяльність, під час якої діти вивчають методи навчання.

Технологія використання ігрових форм навчання спрямована на навчання дітей усвідомлювати свої мотиви навчання та свою поведінку в грі та в житті. Це означає формування цілей і програм самостійної діяльності дитини та передбачення її найближчих результатів.

Розвивальні дидактичні ігри, спрямовані на розвиток мовлення, допомагають дітям розширювати словник, розуміти значення слів та покращувати комунікативні навички.

Дослідники визначили, що для успішного розвитку дітей із порушеннями психічного розвитку важливим є використання належних методів виховної роботи, серед яких розвивальні дидактичні ігри мають особливе значення. Мета розвивальної гри полягає у формуванні в учнів різних навичок, утворенні системи уявлень та понять, а також створенні активного інтересу до процесу навчання через ігрову діяльність.

Отже, в результаті дослідження стає очевидним, що використання розвивальних дидактичних ігор в освітньому процесі дітей із порушеннями психічного розвитку має велике педагогічне значення. Розвивальні дидактичні ігри сприяють тому, щоб навчання стало цікавим та ефективним, допомагаючи дітям розвивати пізнавальні процеси та формувати мовленнєві навички.

### **Висновки до розділу 1**

Під час докладного аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної та психологічної літератури були розглянуті теоретичні аспекти щодо розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. Виокремлено, що в сучасному освітньому середовищі поняття «затримка психічного розвитку» розглядається як складна психолого-педагогічна проблема. Ця затримка визначається перш за все через недорозвинутість психічних функцій у дитини та відставання в її розвитку. Вона є результатом сповільненого зростання морфофункціональних систем мозку, спричиненого різними негативними чинниками. Сполучення незрілості емоційної та інтелектуальної сфер у цих дітей представляє собою соціально-психологічну проблему, яка потребує негайного вирішення. Тому, для забезпечення оптимального рівня загальноосвітньої підготовки дітей із затримкою психічного розвитку, необхідно поєднувати засвоєння освітніх матеріалів із корекційно-розвивальною роботою.

Були також ретельно розглянуті особливості розвитку мовлення у таких дітей. Виділено відставання в розвитку контекстного мовлення, запізнення у розвитку внутрішнього мовлення, яке ускладнює формування прогнозування та саморегуляції у діяльності, а також вказано на проблеми із звуковимовою та опануванням нових форм мовлення, таких як оповідання та міркування. З цими проблемами у розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку пов'язано необхідність впровадження нових адаптованих засобів корекційного впливу, які мають застосовуватися не лише під час логопедичних занять, а й упродовж всього освітнього процесу в ЗЗСО.

Також розглянуто педагогічні аспекти використання розвивальних дидактичних ігор в освітньому процесі дітей із затримкою психічного розвитку. Виявлено, що розвивальна дидактична гра має створити процес навчання цих дітей емоційним і ефективним, сприяючи переходу від гри до більш серйозної інтелектуальної діяльності. Розвивальні дидактичні ігри надають можливість навчати дітей різним ефективним і раціональним методам розв'язання інтелектуальних і практичних завдань та сприяють покращенню розвитку мовлення.

Отже, розвивальна дидактична гра є важливим методом навчання, спрямованим на формування у дітей необхідних мовленнєвих навичок та інтересу до навчальної діяльності. Розвивальна дидактична гра адаптує навчальний матеріал до потреб, інтересів та можливостей здобувачів освіти з ООП, сприяє формуванню навичок самоконтролю, що важливо для їхньої подальшої соціальної адаптації.

## **РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГРОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

### **2.1. Особливості розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами (ЗПР) засобами розвивальних ігор в освітньому процесі початкової школи**

Аналіз наукової, методичної, лінгвістичної літератури дозволив нам з'ясувати, що мовлення - це складне поняття, яке утворює систему, ознакою якої є формування мовленнєвої компетентності. Науковці також розглядають мовлення у якості засобу формування активності особистості, який впливає на соціалізацію і комунікативну культуру в цілому [26].

Розвиток мовлення здобувачів освіти початкової школи має ґрунтуватися на використанні в освітньому процесі компетентнісного підходу. Мовлення є найважливішим засобом пізнання, отримання і фіксації інформації.

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерні узагальнені види порушень, які можна спостерігати у зниженні працездатності, витривалості, у розладах емоційно-вольової сфери, у нестійкості психічних процесів пам'яті та уваги, у розладах сенсомоторної координації, але саме інтегративна функція мислення зберігається на достатньому рівні. Порушення формування когнітивних процесів впливає на розвиток мислення і мовлення, дає негативні прогнози для навчання дітей із ЗПР, але рання діагностика і корекція вад у розвитку вирівнює і наближає до норми пізнавальну діяльність таких дітей.

Можна охарактеризувати особливості навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР. Таким дітям характерні імпульсивність, неорганізованість, неактивність у різних видах діяльності. Діти нерішучі, перепитують педагога, не розуміють суті поставлених питань.

Регулююча функція мовлення відіграє важливу роль у керуванні поведінки дитини, а також саморегуляції власної поведінки. У дітей із затримкою психічного розвитку регулююча функція мовлення розвинена недостатньо, що проявляється у складності виконувати дії за словесною інструкцією, а також позначати свої дії вербально.

Дослідниці Н. Максимова та О. Мілютіна вважають, що необхідно використовувати ігрову мотивацію під час корекційної роботи з дітьми із ЗПР для вироблення спрямованості і організованості під час навчальної діяльності [5].

Психолого-педагогічні, клінічні дослідження Т. Власової, М. Певзнер дали змогу зробити висновки, що для дітей із затримкою психічного розвитку характерне відставання від норми у розвитку мовлення та низька мовленнєва активність [26].

У дітей молодшого шкільного віку із ЗПР діагностується недостатність розвитку контекстного мовлення, пізно формується внутрішнє мовлення, яке впливає на формування дитини планувати свою діяльність і саморегуляцію. У мовленні дітей молодшого шкільного віку із ЗПР дуже багато дефектів звуковимови (часто порушується вимова шиплячих, свистячих та сонорних звуків), дітям складно розуміти і добирати засоби виразності.

До найбільш розповсюджених розладів мовлення дітей із ЗПР належать наступні [27]:

1) наявність порушень звуковимови: дислалія, дизартрія, заїкання, контамінація (об'єднання в одне слово різних складів, які відносяться до різних слів), парафазія (заміна звуків або слів близькими за звучанням чи змістом);

2) порушення вимови окремих звуків:

- сигматизм – порушення вимови свистячих і шиплячих звуків;
- гаммацизм – порушення вимови звуку [г];
- каппацизм – порушення вимови звуку [к];

- ламбдацизм – порушення вимови звуку [л];
- ротацизм – порушення вимови звуку [р].

У дітей із затримкою психічного розвитку часто можна почути у мовленні використання неправильних граматичних конструкцій (дуже короткі речення або надмірно довгі, складність в узгодженні часів дієслів, словоутворенні тощо). Коли діти складають розповідь, то часто повторюють одні і ті ж слова, фрази, речення, тобто дітям дуже складно зробити мовне повідомлення на задану вчителем тему.

Під час спостережень за діяльністю дітей із ЗРП можна зазначити, що у повсякденному спілкуванні такі школярі не відчують труднощів у міжособистісній взаємодії з однолітками.

Але все ж таки слід відмітити, що труднощі у мовленні впливають на ускладнення і уповільнення інтелектуального розвитку здобувачів освіти початкової школи з ООП (ЗПР). Уповільнення проявляється у дошкільному віці, а також на початку навчання у школі, особливо, коли діти починають навчатися читанню і письму.

Словник дітей із затримкою психічного розвитку дуже обмежений, дітям складно підбирати прикметники, щоб вказати ознаки чи властивості предметів, найвживанішою частиною мови є іменники (дослідження О. Качуровської) [5].

У дітей даної категорії порушень є недоліки в оволодінні граматичною будовою мовлення (часи дієслів, однина-множина частин мови тощо). Здобувачам складно дається складати розповідь або міркування на задану вчителем тему за картинками, де треба будувати під час монологічного мовлення поширені речення.

Під час проведення корекційної роботи зі школярами із ЗПР слід ставити задачі корегувати дефекти мовлення, формувати у таких дітей правильні фонетико-фонематичні уявлення. Система корекційно-розвивальної роботи зі здобувачами освіти початкової школи із затримкою психічного розвитку передбачає використання розвивальних дидактичних

ігор під час уроків, після уроків, на прогулянках. Ігрові завдання в освітньому процесі можуть бути включені в освітні завдання уроку, також це можуть бути фізкультхвилинки або динамічні паузи.

Дидактична розвивальна гра має освітній і розвивальний, виховний характер, вона спрямована на пізнавальний розвиток дітей. Але у процесі гри діти сприймають постановку завдання як ігрове завдання, а не пряме навчальне.

Дидактичні ігри дозволяють розвивати у молодших школярів когнітивні психічні процеси (мислення, пам'ять, мовлення), активність та самостійність.

Дидактична розвивальна гра має структурні елементи звичайної гри: задум, ігрові дії, встановлені ігрові правила та результат гри. Але дидактична гра, крім виконання ігрових дій, має на меті навчальне завдання, яке виконується в ході самої гри.

Ігрові дії дидактичної розвивальної гри мають не відкритий характер. Найчастіше це порівняння, пригадування, обдумування плану дій. Рівень складності таких ігор різний, диференціюється в залежності від підготовки школярів.

Ігрові дії також залежать від вікових особливостей дітей, рівня їх психічного розвитку. Зазвичай пропонується 3-4 ігрові дії для здобувачів освіти 1-2 класів, 5-6- для 3-4 класів.

Правила проведення дидактичної розвивальної гри визначає освітнє завдання самої гри і її зміст. Правила допомагають дітям проявляти емоційні і вольові зусилля, підлаштовуватися під зміну обставин гри, керувати своїми діями та діями інших гравців.

Навчальні правила дидактичної гри визначають порядок гри, послідовність виконання ігрових дій дітьми, регулюють взаємини дітей під час гри, розвивають дисциплінованість, відчуття порядку, вносять попередження, що слід, а що не слід робити під час гри.

Вчитель має розуміти, що розвивальні ігри не слід перевантажувати правилами, бо надмірний примус дітей і дисципліна знижують цікавість до ігор і не виконують заплановані освітні завдання розвивальної гри.

Результатом проведення дидактичних розвивальних ігор є засвоєння школярами знань, умінь навичок, тобто у нашому дослідженні - це формування мовленнєвої компетентності, розвиток когнітивних та емоційно-вольових процесів, покращення міжособистісних взаємин дітей з ООП у дитячому колективі.

Завдання педагогів в освітній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку - допомога в оволодінні основними структурними елементами інтелектуальної діяльності. Психологічними механізмами оволодіння розумовими діями є виконання дітьми зовнішніх дій, які поступово переходять у внутрішній план дій.

Для дітей із затримкою психічного розвитку дуже важливо навчитися планувати свою роботу, це можливо виконати із опорою на практичні дії. Під час практичних дій школярі із ЗПР легше усвідомлюють завдання і правила роботи, а далі вчаться елементарно будувати свою навчальну діяльність.

Зупинимося на вимогах до мовленнєвого опосередкування своєї діяльності школярів із ЗПР. Спочатку учень промовляє вголос детально план своїх дій, на другому етапі вголос промовляє лише загальну мету своєї діяльності, і на третьому етапі виконує планування «про себе».

Заняття, які проводить асистент учителя в позаурочний час, повинні узгоджуватися і мати однакову дидактичну мету із уроками, що проводить зі школярами учитель початкової школи.

Розвивальні дидактичні ігри для формування мовленнєвої компетентності із здобувачами освіти із ЗПР проводять з дидактичною метою розвитку їх активного словника, контекстного та діалогічного мовлення.



Рекомендовано проводити вільний від уроків час з дітьми з ООП (ЗПР) у грі. Лінощі і бездіяльність не подолають освітні втрати особливої дитини, а тільки поглиблюють наявні проблеми. Інтерес дитини, її зацікавленість ігровою діяльністю дозволяють допомогти педагогам вирішити проблеми дитини із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, до особливостей розвитку мовлення дітей із ЗПР відносимо наступні:

- відставання розвитку контекстного мовлення,
- пізній розвиток внутрішнього мовлення,
- недоліки у вимові окремих звуків (гаммацизм, каппацизм, ламбдацизм, сигматизм, ротацизм),
- складнощі в оволодінні новими формами мовлення – оповіданням і міркуванням.

Такі особливості спостерігаються на початку навчання у ЗЗСО, але за умови організації ефективної та вчасної логопедичної роботи мають тенденцію до покращення. Процес корекції мовленнєвих порушень здобувачів освіти початкової школи із ЗПР потребує включення адаптованих віку засобів корекційного впливу ігрового спрямування під час логопедичних корекційних занять та й під час освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти.

Отже, у ході експериментального дослідження визначено особливості використання розвивальних дидактичних ігор у процесі формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи із особливими освітніми потребами (ЗПР). Зазначено важливість підбору розвивальних дидактичних ігор для навчання дітей даної нозології, також вказано на педагогічно виважене керівництво даними іграми з боку педагогів, а також здійснення адаптації дітей з ООП до умов ЗЗСО.

## 2.2 Діагностика рівня розвитку мовлення дітей з ООП (ЗПР)

Експериментальне дослідження з проблеми магістерської роботи проводилося на базі Солоницького ліцею Козельщинської селищної ради Полтавської області. У педагогічному експерименті взяли участь 8 здобувачів освіти початкової школи Солоницького ліцею (вік 7-8 років).

Експериментальна група (ЕГ) була у кількості чотирьох здобувачів освіти першого класу і контрольна група (КГ) теж у кількості чотирьох здобувачів освіти з ООП другого класу ЗЗСО. Контингент дітей із затримкою психічного розвитку (церебрально-органічного генезу).

Була розроблена програма експериментального дослідження з теми магістерської роботи.

Констатувальний етап дослідження передбачав виконання наступних завдань:

1) визначити зміст дослідницької роботи з метою виконання запланованих завдань експерименту;

2) здійснити діагностику стану сформованості мовлення дітей з ООП (ЗПР), а саме визначити особливості вимови та артикуляційної моторики здобувачів освіти даної категорії;

3) розробити для подальшої роботи на етапі формування експерименту комплекси розвивальних дидактичних ігор з метою покращення стану розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Проведення освітньої роботи зі здобувачами освіти заплановано нами у позаурочний час.

Слід зазначити, що метою констатувального етапу експериментального дослідження було з'ясувати причини порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів з ООП, а саме:

- розвиток когнітивних процесів (на прикладі мислення);
- розвиток мовлення.

Під час констатувального етапу експерименту нами було використано **метод вивчення документації**. Зі згоди адміністрації ЗЗСО та батьків/опікунів здобувачів освіти ми познайомилися з мовленнєвими картами дітей, протоколами їх обстеження та психолого-педагогічними характеристиками дітей з ООП. Робота з документацією мала на меті отримати об'єктивну оцінку рівня психічного розвитку дітей (індивідуальні особливості, провідний вид діяльності, рівень розвитку когнітивних (пізнавальних) процесів, мовлення, сформованість компетентностей тощо).

Також було проведено **анкетування педагогів початкової школи** у класах, де навчаються здобувачі освіти з ООП (ЗПР) (додаток А). В анкетуванні взяли участь 4 педагога ЗЗСО (2-ЕГ, 2-КГ).

Метою анкетування було в'ясувати, що знають респонденти про онтогенез та дизонтогенез мовленнєвої діяльності, про особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми такої категорії, про можливість надання консультацій батькам.

Результати анкетування ми представили у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Первинний зріз знань педагогів про особливості формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти з ООП (ЗПР)**

<b>Рівень знань педагогів</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
Високий	20%	25%
Середній	80%	75%
Низький	-	-

З метою диференціації рівня інтелектуального розвитку здобувачів освіти молодшого шкільного віку із ООП (ЗПР) нами була використана методика **«Прогресивні матриці Равена» (дитячий варіант)**, розміщений у додатку Б. Методика діагностики розроблена для оцінювання рівня інтелектуального розвитку молодших школярів.

Здобувачам освіти пропонувалось 10 завдань. За завдання, яке виконане правильно, зараховувався 1 бал.

Високий рівень наявний у тих здобувачів освіти, які правильно виконали 8–10 завдань; середній рівень відповідно – 4–7 завдань; низький рівень – виконані 2–3 завдання; дуже низький – 0 або 1 завдання.

Результати діагностики за даною методикою пропонуються у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Особливості інтелектуального рівня розвитку з  
добувачів 1-2 класів з ООП (ЗПР)**

Рівень інтелектуального розвитку здобувачів освіти з ООП	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	2 (50%)	3(75%)
Низький	1(25%)	1(25%)
Дуже низький	1(25%)	0 (0%)

Результати діагностики рівня інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку із особливими освітніми потребами (ЗПР) показали, що високий рівень інтелектуального розвитку не діагностовано, середній рівень (4-7 виконаних завдань) виявлено у 2 учнів ЕГ(50%) та 3 учнів КГ (75%), низький рівень інтелектуального розвитку продіагностовано у 1 учня ЕГ (25%) та у 1 здобувача освіти КГ (25%), дуже низький рівень інтелектуального розвитку виявлено у 1 здобувача освіти експериментальної групи (25%).

Для констатувального етапу дослідження була обрана комплексна діагностична методика «Вивчення комунікативних умінь» для

обстеження словника, стану сформованості номінативного (назви предметів) та предикативного мовлення (назви дій) (додаток В).

Результати діагностики надані у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати обстеження  
сформованості мовленнєвої компетентності  
здобувачів освіти початкової школи з ООП (ЗПР)**

Групи помилок	Відсоток виявлених помилок (ЕГ/КГ)
I	15/20
II	20/20
III	15/10
IV	20/15
V	15/30
VI	15/20

Уточнимо мовленнєві помилки, які були виявлено у дітей із ООП (ЗПР).

До першої групи помилок віднесено помилки, які пов'язані з недорозвиненням фонематичного слуху і сприйняття фонем. Таких помилок зафіксовано 15% у дітей ЕГ і 20% КГ.

До другої групи віднесено помилки, які пов'язані із недосконалістю фонематичного аналізу:

- перестановка звуків;
- пропущені звуки (голосні або приголосні), склади у словах;
- додавання звуків.

Відсоток таких помилок 20% ЕГ та 20% КГ.

До третьої групи помилок віднесено помилки, які пов'язані з недостатньою сформованістю уміння аналізувати структуру речення. Це

такі помилки як злите або навпаки роздільне написання дітьми слів, пропуск окремих слів у реченні. Таких помилок 15% ЕГ і 10% КГ.

*До четвертої групи* помилок віднесено невміння здобувачів освіти із ЗПР виділяти слова із тексту, пропуск крапки в кінці речень, написання нового речення з малої літери тощо. Таких помилок 20% ЕГ і 15% КГ.

*До п'ятої групи* помилок віднесено графічні заміни подібних літер (подібні елементи літер (а-о, л-м), різне просторове розташування елементів літер (д-в), заміна літер, у яких є відмінності у зображенні елементів (б-д, у-і). Таких помилок 15% ЕГ і 30% КГ.

*До шостої групи* помилок віднесено орфографічні помилки. Помилки цієї групи відповідно 15% ЕГ і 20% КГ. Це написання ненаголошених голосних, слів, які не перевіряються наголосом, правопис голосних після шиплячих звуків.

Більшість помилок пов'язані з дисграфією і дислексією. Це пов'язано з несформованістю у дітей із ЗПР мовленнєвого аналізу та синтезу, зорово-просторового графічного аналізу літер.

Отже, у здобувачів освіти початкової школи ЗЗСО із затримкою психічного розвитку у ході констатувального експерименту виявлено труднощі у засвоєнні орфографії, а також порушення письма і читання – це дисграфія та дислексія.

### **2.3. Упровадження розвивальних ігор в освітній процес початкової школи для здобувачів освіти з ООП**

На формувальному етапі педагогічного експерименту були заплановані наступні завдання:

- розробка і впровадження в освітній процес комплексів розвивальних дидактичних ігор для розвитку писемного і усного мовлення здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) експериментальної групи;

- підбір і проведення розвивальних ігор та вправ для розвитку зорово-просторових уявлень здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) експериментальної групи;

- впровадження в освітній процес комплексів розвивальних дидактичних ігор для розвитку когнітивних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) експериментальної групи;

- підвищення фахової майстерності педагогів ЗЗСО з питання особливостей формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) (було заплановано і проведено семінар-практикум з педагогами (додаток Д)).

Заплановану освітню роботу нами було проведено протягом вересня-листопада 2023 року в позаурочний час.

Під час впровадження в освітній процес комплексів розвивальних дидактичних ігор нами були враховані педагогічні умови використання ігрових технологій зі здобувачами освіти з ООП (ЗПР). До таких ефективних педагогічних умов відносимо наступні:

1) активна співпраця педагога і здобувачів освіти під час проведення розвивальних ігор (на етапах підготовчому, діяльнісному, завершальному);

2) врахування індивідуальних психологічних, вікових особливостей здобувачів освіти, їхнього інтелектуального рівня, інтересів, потреб, навчального досвіду при підборі розвивальних ігор;

3) урізноманітнення ігрової діяльності учнів з ООП, формування позитивної мотивації до навчальної діяльності та пізнавальних інтересів;

4) розвиваток пізнавальних психічних процесів учнів із ЗПР, мотиваційної сфери, комунікативних умінь і навичкок спілкування у шкільному дитячому колективі, налагодження взаєморозуміння між дітьми;

5) зміст розвивальних ігор повинен вирішувати завдання формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи із ООП (ЗПР).

В експериментальному першому класі протягом трьох місяців проводилися комплекси розвивальних дидактичних ігор, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності. У контрольному класі освітня робота проводилася за стандартною програмою вчителя для здобувачів освіти другого класу ЗЗСО.

Обов'язковим елементом формувального етапу експерименту було обґрунтувати ефективність проведення комплексів розвивальних дидактичних ігор для формування мовленнєвої компетентності дітей із особливими освітніми потребами (ЗПР) початкової школи.

Перед проведенням розвивальної гри проводилась її експертиза:

- визначався її психолого-педагогічний ресурс;
- методи та прийоми керівництва грою;
- продумувалися можливі модифікації розвивальної гри.

Процедура експертизи розвивальної гри мала такі етапи :

- 1) доігровий етап (задум гри, її освітня мета, правила проведення, можливі варіанти проведення, плюси і мінуси в організації гри);
- 2) ігровий (проведення гри, дотримання ігрових правил, заохочення і підтримка дітей до гри і в процесі гри);
- 3) післяігровий (узагальнення, підсумок гри, аналіз результатів гри, поведінки дітей, їх участі у грі, висновки щодо майбутніх подальших перспектив розвивальних ігор, необхідності їх модифікацій).

Під час проведення розвивальних ігор можна простежити, що успішність проведення їх багато від чого залежить від активності позиції педагога під час гри.

Педагог може варіювати свою ігрову позицію:

- 1) брати на себе головну роль або бути рядовим гравцем;
- 2) бути консультантом, суддею гри; керувати розвивальною грою через дітей.



Також важливим для керівництва грою для педагога має бути емоційність, тактовність, доброзичливість, толерантність, неупередженість при оцінці і підведенні підсумків гри, рефлексії.

Під час формувального експерименту були впроваджені в освітній процес здобувачів освіти із ООП (ЗПР) експериментальної групи комплекси розвивальних дидактичних ігор для розвитку писемного мовлення, усного мовлення, когнітивних пізнавальних процесів.

*Зупинимося детально на комплексах розвивальних дидактичних ігор для розвитку писемного мовлення.*

#### Комплекс №1.

*Мета:* корекція помилок при написанні букв; розвиток уваги, зорово-просторового сприйняття.

*Розвивальні ігри, вправи:* викладання літер з паличок, обмацування картонних букв на дотик із заплющеними очима, обведення літер за трафаретом, викладання їх з насіння, ниток, цікаві диктанти для малювання літер то візерунків.

#### Комплекс №2.

*Мета:* проведення корекційної роботи на рівні складу.

*Розвивальні ігри, вправи:* дидактична гра «Живі літери» (дітям дають літери, пропонують знайти собі пару так, щоб утворився склад), складання схем складів за допомогою кольорових фішок та за допомогою картинок (по перших звуках або навпаки, наприклад, МО-молоко, обличчя, ОМ-озеро, мавпа).

#### Комплекс №3.

*Мета:* корегування помилок на рівні слів.

*Розвивальні ігри, вправи:* дидактична гра «Загубилася літера» (пропонується до складів підібрати слова, наприклад, СУ-суп, сук, суд та ін.), «Скажи навпаки» (утворення антонімів), ігрові вправи на складання слів з поданих літер/складів, підбір споріднених слів, поділ слова на склади та ін.

Комплекс №4.

*Мета:* корегування помилок на рівні словосполучення.

*Розвивальні ігри, вправи:* «Дражнилки» (здобувачам освіти пропонуються картинки, слід назвати предмети, які на них зображені, та сказати, що таких предметів немає у інших дітей), «Один-багато» (вправляти поєднувати числівники з іменниками).

Комплекс №5.

*Мета:* корегування помилок на рівні речень.

*Розвивальні ігри, вправи:* складання цікавих речень за схемами, тренування у перестановці слів у реченні, виділення меж речень (оплесками в долоні), виділення слів у тексті, який злитий.

Комплекс №6.

*Мета:* корегування помилок на рівні тексту.

*Розвивальні ігри, вправи:* читання деформованого тексту, складання розповідей та казок за картиною, серією картин, визначення правильного порядку речень у тексті, читання тексту з кінця.

До наступного завдання на етапі формувального експерименту було заплановано проведення освітньої роботи зі здобувачами освіти експериментальної групи по розвитку зорового сприймання. Корекція порушень зорово-просторового уявлення мала на меті допомогти дітям добре запам'ятати та відтворити зоровий образ букв.

Для виконання даного завдання були сплановані та проведені розвивальні ігрові вправи :

- ліплення літер з глини та пластиліну;
- вирізання букв з фетру, кольорового картону та паперу;
- викладання запропонованих літер з паличок, мотузок, мозаїки, конструктора Lego;
- закреслення зайвої літери у запропонованих словах;
- малювання літер у повітрі, відгадування об'ємних літер із заплющеними очима та ін.

Окремо для покращення процесу формування мовленнєвої компетентності були підбрані і впроваджені в освітню роботу експериментальної групи наступні комплекси дидактичних ігор для розвитку когнітивних процесів здобувачів освіти із ООП(ЗПР):

1) розвивальні ігри для розвитку сприйняття:

- порівняння та зіставлення предметів «Що лежить у торбинці?»;
- фонематичне сприймання «Хто уважний?»;
- порівняння за величиною «Що більше/менше»;

2) розвивальні ігри для розвитку уваги та пам'яті:

- зорова увага «Знайди, де захований предмет»;
  - пам'ять логічна, образна, оперативна «Запам'ятай предмети»;
- «Склади цікавий план»; «Чого більше/менше»;

3) розвивальні ігри для розвитку мислення:

- операції узагальнення, порівняння, класифікації «Що зайве?»;
- «Знайди схожі предмети», «Продовжи», «Назви одним словом».

Дидактичні ігри, які були використані у роботі зі здобувачами освіти на формувальному етапі також представлені у додатку Г.

Комплекс розвивальних дидактичних ігор в освітньому процесі здобувачів освіти початкової школи із ООП (ЗПР) сприяв підвищенню ефективності навчання, також покращив розвиток уваги, пам'яті, мислення та позитивно вплинув на формування їх мовленнєвої компетентності.

Отже, було підбрано розвивальні дидактичні ігри для формування мовленнєвої компетентності дітей із затримкою психічного розвитку. Запропоновані комплекси розвивальних ігор мали на меті розвивати пізнавальні процеси школярів, формувати їх мовленнєву компетентність та покращити культуру спілкування та взаємодії в дитячому колективі.

## 2.4. Перевірка ефективності впровадження розвивальних ігор в освітній процес початкової школи для здобувачів освіти з ООП (ЗПР)

Експериментальне дослідження мало на меті з'ясувати, обґрунтувати, здійснити експериментальну перевірку ефективності проведення запропонованих комплексів розвивальних дидактичних ігор на процес формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкових класів ЗЗСО із особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку).

Для контрольного етапу дослідження були використані такі ж методики, як і на констатувальному етапі експерименту. Це дало змогу оцінити динаміку змін, які були викликані проведенням освітньої роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку з метою формування їх мовленнєвої компетентності засобами розвивальних ігор.

Після проведеного семінару-практикуму для педагогів на тему: «Формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи ЗЗСО з ООП (ЗПР)» ми повторно провели **анкетування**. Результати анкетування подано в таблиці 2.4.

*Таблиця 2.4*

### Контрольний зріз знань педагогів про особливості формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти з ООП (ЗПР)

Рівень знань педагогів	ЕГ	КГ
Високий	35%	25%
Середній	65%	75%
Низький	-	-

Слід відмітити, що збільшився відсоток педагогів експериментальної групи з високим рівнем знань(з 20% стало 35%), відповідно знизився

відсоток середнього рівня знань (з 80% стало 65%). Без змін залишилися дані педагогів контрольної групи.

Далі була повторно проведена методика «Прогресивні матриці Равена» (дитячий варіант), яка призначена для оцінювання рівня інтелектуального розвитку молодших школярів (1-2 класи ЗЗСО). Результати діагностики за даною методикою подаємо в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Порівняльна діагностика  
за методикою «Прогресивні матриці Равена»**

Рівень інтелектуального розвитку	Констат. етап ЕГ	Контр. етап ЕГ	Констат. етап КГ	Контр. етап КГ
Високий	0	0	0	0
Середній	2(50%)	3(75%)	3(75%)	3(75%)
Низький	1(25%)	1(25%)	1(25%)	1(25%)
Дуже низький	1(25%)	0	0	0

Результати діагностики показали позитивну динаміку у здобувачів освіти експериментальної групи: діагностовано трьох здобувачів освіти із середнім рівнем інтелектуального розвитку (75%) у порівнянні з констатувальним етапом дослідження (50%); низький рівень інтелектуального розвитку залишився у одного здобувача освіти (25%), дуже низький рівень не діагностовано.

Позитивної динаміки рівнів інтелектуального розвитку здобувачів освіти контрольної групи під час проведення контрольного зрізу не виявлено.

Для визначення ефективності проведеної експериментальної роботи із використання комплексів дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку був

проведений порівняльний аналіз результатів, продемонстрованих дітьми експериментальної та контрольної груп, отриманих до та після проведення корекційно-розвивальної роботи – на початку та наприкінці експерименту.

Для перевірки експериментальної роботи здобувачам освіти експериментальної і контрольної груп була запропонована письмова робота. Завдання даної письмової роботи – списати речення з дошки. Обсяг речення чотири-п'ять слів.

Здобувачі освіти, яким було складно виконували завдання, мали змогу виконати його нескладний варіант (списати речення з трьох-чотирьох слів), якщо відчували труднощі.

Таблиця 2.6

**Результати обстеження  
сформованості мовленнєвої компетентності  
здобувачів освіти початкової школи  
з ООП (ЗПР) контрольний зріз**

Група помилок Види порушень письма, читання	Констатувальни й етап ЕГ	Контрольний етап ЕГ	Констатувальни й етап КГ	Контрольні й етап КГ
I група заміна/спотворення структури слова	15%	10%	20%	20%
II група пропуск, перестановка звуків, складів	20%	15%	20%	20%
III група неуміння аналізувати структуру речення, встановлювати його межі	15%	10%	10%	15%

IV група невміння виділяти слова із тексту, пропуск крапки в кінці речення	20%	15%	15%	20%
V група графічні заміни подібних літер	15%	10%	30%	25%
VI група орфографічні помилки	15%	10%	20%	20%

Можна зазначити позитивну динаміку здобувачів освіти експериментальної групи. Зменшився відсоток помилок із заміни структури слова (з 15% до 10%), учні стали менше пропускати і переставляти склади в словах (з 20% помилок до 15%), також навчилися краще аналізувати структуру речень, встановлювати їх межу (відсоток помилок зменшився з 15% до 10%), більш якісно здобувачі освіти ЕГ стали виділяти слова з тесту (20% помилок на початку дослідження і 15% контрольний етап), зменшилася кількість заміни подібних літер (з 15% до 10% помилок) та кількість орфографічних помилок (з 15% до 10% помилок).

Стосовно здобувачів освіти контрольної групи, то слід відзначити, що їх показники суттєво не відрізняються на етапах констатувального та контрольного етапів дослідження. Змінився відсоток помилок четвертої групи (уміння виділяти слова з тексту, пропускати крапки) з 15% (первинний зріз) до 20% (контрольний зріз), але зменшилася кількість помилок п'ятої групи (графічні заміни подібних літер) з 30% помилок до 25% помилок.

Результати отримані під час контрольного етапу експерименту довели ефективність впровадження комплексів розвивальних дидактичних ігор для формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти з ООП (ЗПР) на

прикладі формування писемного мовлення. Порушення писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку (дисграфія та дислексія) ефективно корегується системною, комплексною освітньою роботою з використанням розвивальних ігор для розвитку фонематичного слуху, пізнавальних психічних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті) та окремо зорово-просторового сприйняття.

Слід також відзначити необхідність підвищення кваліфікації педагогічних працівників (вчителів початкової школи, асистентів, тьюторів), які працюють з зазначеною категорією здобувачів освіти початкової школи.

Розроблені і впроваджені комплекси розвивальних дидактичних ігор не вимагають дороговартісного фінансування закладів загальної середньої освіти. Їх проведення не вимагає від педагогів дуже багато часу для планування, але дає позитивний результат, який проявляється у покращенні писемного мовлення, у загальному формуванні мовленнєвої компетентності здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку та сприяє налагодженню позитивної комунікації та дружніх стосунків у дитячому колективі.

## **Висновки до розділу 2**

Під час проведення експериментального дослідження нами було розроблено та впроваджено в освітню діяльність ЗЗСО комплекси розвивальних дидактичних ігор для здобувачів початкової школи з особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку).

Комплекси розвивальних дидактичних ігор містили в собі завдання різнопланового характеру:

- розвивальні дидактичні ігри для розвитку писемного і усного мовлення здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) експериментальної групи;



- розвивальні ігри та вправи для розвитку зорово-просторових уявлень здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) експериментальної групи;

- розвивальні дидактичні ігри для розвитку когнітивних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР) експериментальної групи.

Було сплановано і проведено семінар-практикум для підвищення фахової майстерності педагогів ЗЗСО з питання особливостей формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкових класів з ООП (ЗПР).

Впровадження в освітню роботу зі здобувачами освіти із затримкою психічного розвитку різнопланових розвивальних дидактичних ігор дало змогу педагогам підвищити пізнавальний інтерес і позитивну мотивацію до навчання, сприяло формуванню мовленнєвої компетентності учнів початкових класів із ООП та в цілому позитивно вплинуло на соціальну адаптацію дітей. Слід відмітити, що в учнів із ЗПР поступово під час проведення ігрової діяльності знімалася напруга, тривожність, з'являвся інтерес до занять розвивальними іграми та бажання навчатися і пізнавати нове.

Результати контрольного етапу експерименту дозволили зазначити позитивну динаміку у здобувачів освіти з ООП (ЗПР) експериментальної групи. В учнів зменшився відсоток помилок із заміни структури слова (з 15% до 10%), здобувачі освіти експериментальної групи стали менше пропускати і переставляти склади в словах (з 20% помилок до 15% ), навчилися краще аналізувати структуру речень (помилки зменшилися з 15% до 10%), краще стали виділяти слова з тесту (20% помилок первинний зріз і 15% контрольний), зменшилася кількість замін подібних літер (з 15% до 10% помилок) та кількість орфографічних помилок (з 15% до 10% помилок).

У здобувачів освіти із ООП (ЗПР) контрольної групи змінився відсоток помилок уміння виділяти слова з тексту, пропускати крапки з 15%

(первинний зріз) до 20% (контрольний зріз), також зменшилася графічних замінів подібних літер (з 30% до 25% помилок).

Отже, під час проведеного експериментального дослідження було розкрито зміст формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи із затримкою психічного розвитку засобами розвивальних дидактичних ігор у закладі загальної середньої освіти, методику використання таких розвивальних ігор, які сприяли розвитку когнітивних процесів, формуванню мовленнєвої компетентності, покращенню комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами.

На основі результатів експериментального дослідження ми пропонуємо деякі рекомендації педагогам, батькам з проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи з ООП (ЗПП) засобами розвивальних ігор.

Педагогам і батькам дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (ЗПП) слід пам'ятати, що у таких дітей є свої особливості у процесі формування мовленнєвої компетентності:

- у таких учнів мовні навички формуються значно пізніше (вимова, граматична будова слів, формування активного і пасивного словника);
- є труднощі у сприйманні інструкцій, а отже і у їх виконанні;
- дітям важко виразити і описати свої думки і почуття;
- наявні складнощі у вимові та артикуляції;
- є труднощі у формуванні навичок читання і письма.

Названі проблеми призводять до складності, а іноді неможливості встановлення такими дітьми соціальних контактів, спілкуванні, участі у розмові.

Слід враховувати зазначені особливості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку) і педагогам, і батькам дітей даної категорії.

Для покращення формування мовленнєвої компетентності дітей із ЗПР, розвитку їх когнітивних процесів, комунікативних навичок рекомендовано систематично використовувати в освітньому процесі ЗЗСО та вдома розвивальні ігри для:

- розвитку пізнавальних психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення);
- розвитку зорово-просторового сприймання;
- розвитку усного і писемного мовлення.

Ігрова діяльність дозволяє дітям із ООП (ЗПР) зняти емоційну напругу, тривожність, сформувати мовленнєві та комунікативні навички.

## ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, спеціальної, методичної літератури розглянуті особливості формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи та розвиток мовлення дітей з ООП (ЗПР).

Характерним у формуванні мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи із ЗПР є відставання в розвитку контекстного мовлення, запізнення у розвитку внутрішнього мовлення, також проблеми із звуковимовою та опануванням нових форм мовлення, наприклад, оповіданням та міркуванням. Вищезначені проблеми у формуванні мовленнєвої компетентності учнів із затримкою психічного розвитку викликають необхідність впровадження нових адаптованих засобів корекційного впливу, які мають застосовуватися не лише під час логопедичних занять, а й упродовж всього освітнього процесу в ЗЗСО.

2. Вивчено сучасний стан дослідження проблеми розвивальних ігор у психолого-педагогічній, методичній літературі та освітній практиці.

Процес використання розвивальних ігор в початковій школі для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами дозволяє педагогам створити позитивне середовище для навчання та сприяє повноцінному розвитку мовленнєвих навичок цієї групи учнів.

Досить ефективним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є використання розвивальних дидактичних ігор і вправ. Особливість цих розвивальних ігор полягає в тому, що вони є цінними для навчання, оскільки здобувачі освіти з ООП набагато краще засвоюють складний навчальний матеріал, коли вони грають.

3. Проведено діагностичне дослідження стану розвитку мовлення здобувачів освіти з ООП (ЗПР) початкової школи.

На констатувальному етапі дослідження були виявлені декілька груп мовленнєвих помилок у учнів молодшого шкільного віку із ООП (ЗПР).

До першої групи помилок належать помилки, які пов'язані з недорозвиненням фонематичного слуху і сприйняття фонем. Таких помилок зафіксовано 15% у дітей ЕГ і 20% КГ.

До другої групи належать помилки, які пов'язані із недосконалістю фонематичного аналізу. Відсоток таких помилок 20% ЕГ та 20% КГ.

До третьої групи помилок належать помилки, які пов'язані з недостатньою сформованістю уміння аналізувати структуру речення. Таких помилок діагностовано 15% ЕГ і 10% КГ.

До четвертої групи помилок належить невміння здобувачів освіти із ЗПР виділяти слова із тексту, пропуск крапки в кінці речень, написання нового речення з малої літери тощо. Таких помилок 20% ЕГ і 15% КГ.

До п'ятої групи помилок належать графічні заміни подібних, різне просторове розташування елементів літер, заміна літер, у яких є відмінності у зображенні елементів. Зазначених помилок 15% ЕГ і 30% КГ.

До шостої групи помилок належать орфографічні помилки. Помилки цієї групи відповідно 20% ЕГ і 15% КГ. Це написання ненаголошених голосних, слів, які не перевіряються наголосом, правопис голосних після шиплячих звуків.

Більшість помилок пов'язані з дисграфією і дислексією, що пояснюється несформованістю у дітей із ЗПР мовленнєвого аналізу та синтезу, зорово-просторового графічного аналізу літер.

4. Перевірена у процесі експериментальної роботи ефективність використання комплексів розвивальних дидактичних ігор у процесі розвитку мовлення здобувачів освіти з ООП (ЗПР) початкової школи в умовах ЗЗСО.

5. Контрольний етапу експерименту дав змогу відслідкувати позитивну динаміку формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти експериментальної групи. Зменшився відсоток помилок із заміни структури слова (з 15% до 10%), учні стали менше пропускати і переставляти склади в словах (з 20% помилок до 15%), також навчилися краще аналізувати структуру речень (відсоток помилок зменшився з 15% до 10%), також

якісніше учні ЕГ стали виділяти слова з тесту (20% помилок на початку дослідження і 15% контрольний етап), зменшилася кількість замін подібних літер (з 15% до 10% помилок) та кількість орфографічних помилок (з 15% до 10% помилок).

Стосовно здобувачів освіти контрольної групи, то слід відзначити, що їх показники суттєво не відрізняються на етапах констатувального та контрольного етапів дослідження.

б. На основі результатів експериментального дослідження ми запропонували рекомендації педагогам, батькам з проблеми формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи з ООП засобами розвивальних ігор.

Отже, проведене експериментальне дослідження з метою формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти із ООП (ЗПР) засобами використання комплексів розвивальних дидактичних в закладі загальної середньої освіти ефективно вплинуло на стан розвитку мовлення школярів початкових класів означеної нозології.

Використання засобів розвивальних дидактичних ігор дало змогу удосконалити розвиток когнітивних психічних процесів, покращити стан формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти з ООП (ЗПР), збагатити їх комунікативний досвід та покращити соціальну адаптацію.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 23–27.
2. Баль Н. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. Вип. 1. С. 22–29.
3. Білоус М., Губай Т. Робота з учнями, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку. *Дефектолог*. № 7. 2008. С. 51–55.
4. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : наук. видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
5. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с. Бондар Н.В. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 22–24.
6. Варзацька Л.О. Гра як засіб пізнання. *Початкова школа*. 1988. № 12. С. 34–35.
7. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
8. Геращенко С.І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів на логопедичних заняттях. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 24–27.
9. Гомля В., Федоровіч Л. Артикуляційна гімнастика : метод. реком. для логопедів, учителів і вихователів загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів / за наук. ред. Л. Федорович. Кременчук : Християнська Зоря, 2008. 74 с.
10. Грабська І.А., Киричук О.І. Ігрові форми психологічної корекції : використання ігрових вправ у розвитку уваги школярів. Київ, 1990.

11. Данильченко Є.В. Корекційно-розвиваюче значення дидактичних ігор і вправ у навчанні розумово відсталих учнів. *Соціум. Наука. Культура. Педагогіка* / URL: [http:// intkonf.org/danilchenko-ev-korektsiyno-rozvivayuche- znachennya](http://intkonf.org/danilchenko-ev-korektsiyno-rozvivayuche-znachennya) (дата звернення 15.01.2020)
12. Денис С.А. Дидактичні ігри. *Початкова школа*. 2004. № 8. С. 48–52.
13. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018 рік. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
14. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : Центр цифр. др., 2004. 152 с.
15. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 18–22.
16. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 63–64.
17. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*/ ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 20–31.
18. Колишкін О.В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
19. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Наук. світ, 2010. 196 с.
20. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
21. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. Знання, 2010. 239 с.



22. Копосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 65–66.
23. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навч.-метод. посіб. О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч та ін.; за ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К. : ІСП НАПН України, 2016. 81 с.
24. Кудикіна Н.В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 1. С. 7–9.
25. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. Київ, 2003. 153 с.
26. Кузьмінська Є.О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. № 5. С. 173–184.
27. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
28. Ляшенко Н.В., Ханенко Т.М. Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної корекції. Харків, 2001. 120 с.
29. Макаренко І.В. Особливості логопедичної роботи з учнями початкових класів допоміжної школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225), ч. II. URL: <http://www.logopedu.cjom.ua>. Назва з екрана.
30. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам.-Под. держ. ун., 2005. 164 с.
31. Омельченко І.М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 185 с.

32. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку : концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 41–52.
33. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посіб. О.В. Чеботарьова та ін.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
34. Рудакова Т.І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 16–18. С. 7–13.
35. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
36. Сердюк В. Дидактичні ігри з молодшими школярами. *Початкова школа*. 1998. № 8. С. 28–30.
37. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини : підруч. Київ : Знання, 2008. С. 214–229.
38. Федусенко Ю. Особливості впливу навчально-ігрової діяльності на розвиток основних психічних процесів у молодшому шкільному віці. *Рідна школа*. 2005. № 4. С. 25.
39. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 18–20.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Анкета для педагогів закладів загальної середньої освіти, які працюють зі здобувачами освіти з ООП (ЗПР)**

1. Що таке онтогенез мовленнєвої діяльності?
2. Що таке дизонтогенез мовленнєвої діяльності?
3. Яка корекційно-розвивальна робота проводиться зі школярами із ЗПР?
4. Які особливості спілкування дітей із ЗПР?
5. Як формується мовленнєва компетентність у молодших школярів із ЗПР?
6. Які засоби можна використати в освітньому процесі для формування мовленнєвої компетентності молодших школярів із ООП (ЗПР)?
7. Чи можете Ви надавати консультації для батьків здобувачів освіти із ЗПР щодо формування їх мовленнєвої компетентності?

**Додаток Б****Методика «Прогресивні матриці Равена»**

Методика призначена для оцінювання наочно-образного мислення у дітей молодшого шкільного віку. Дитині пропонується серія із десяти завдань, які поступово ускладнюються. Кожне завдання передбачає знаходження закономірностей розташування деталей на матриці (подано у верхній частині ) і знаходження одного із восьми запропонованих нижче малюнків в якості відсутньої вставки до цієї матриці, що відповідає запропонованому малюнку.

На виконання всіх 10 завдань дитині відводиться 10 хвилин. Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал.

**Правильні варіанти відповідей:**

**1 – 7; 2 – 6; 3 – 6; 4 – 1; 5 – 2; 6 – 5; 7 – 6; 8 – 1; 9 – 3; 10 – 5.**

**Висновки про рівень розвитку:**

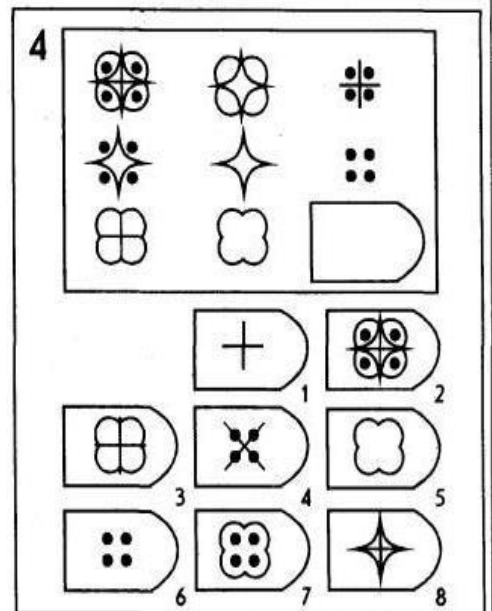
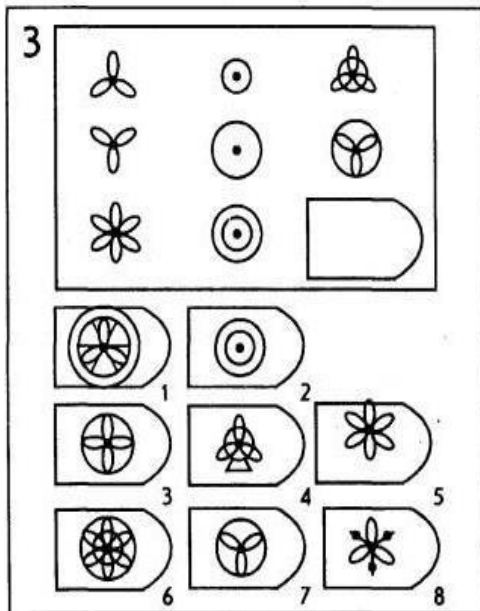
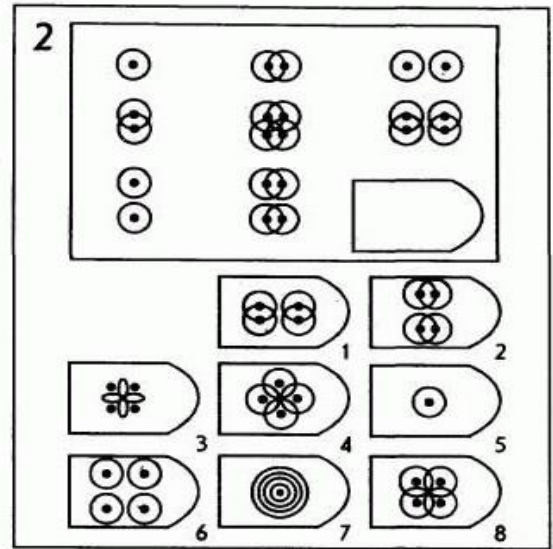
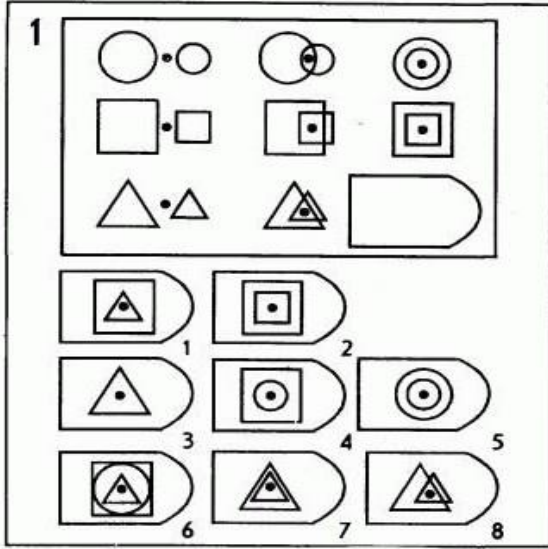
10 балів – дуже високий;

8-9 балів – високий

4-7 балів – середній

2-3 бали – низький

0-1 бал – дуже низький



**5**

1 2 3 4

5 6 7 8

**6**

1 2 3 4

5 6 7 8

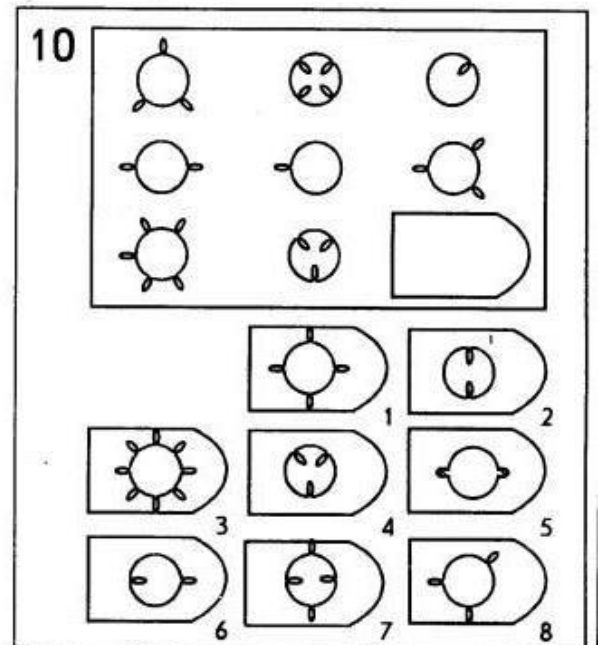
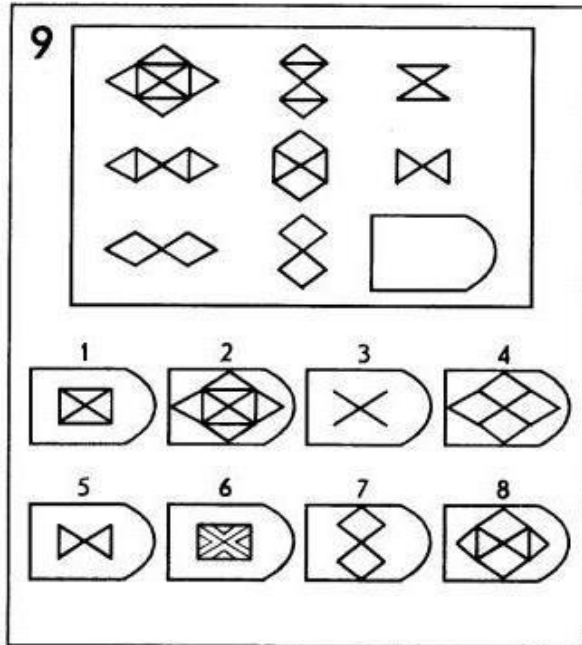
**7**

1 2 3 4 5 6 7 8

**8**

1 2 3 4

5 6 7 8



### Методика «Дослідження комунікативних умінь здобувачів освіти»

#### 1. *Етап обстеження словника*

а) дати назви предметам, які близькі за значенням (ручка, олівець, зошит, книга; м'яч, лялька, самокат, конструктор тощо);

назвати частини предметів (автомобіль – салон, багажник, колеса);

назвати пори року, місяці року, дні тижня;

б) назвати від кого або з чого отримують

хліб, яйця, мед, сир та ін.;

в) назвати дитинчат тварин:

кішка-..., собака-..., вівця-..., коза-..., качка-..., гуска-....

#### 2. *Етап обстеження стану сформованості у здобувачів освіти номінативної функції мовлення*

а) утворити граматичну структуру з прийменниками (дітям пропонуються різні малюнки):

Де сидить хлопчик ? (на ступі)

Де стоїть автомобіль? (на стоянці, у дворі).

Де висить сумка? (на вішаку)

Де стоїть комп'ютер? (на письмовому столі);

б) вказати на відповідний малюнок «Про що я говорю, олівець чи ручку?»:

Кольорова, можна писати в зошиті, блокноті(ручка).

Кольоровий, можна малювати в альбомі, блокноті (олівець.) класифікувати предметні картинки за різними ознаками предметів: (ручки, олівці, книги) ; за їх формою (квадратні, трикутні, прямокутні, круглі), за їх якістю (скляні, дерев'яні,пластмасові, металевітощо).

г) встановити зайве слово у ряду запропонованих слів:

1. тюльпан, троянда, картопля, ромашка;

2. річка, озеро, джерельце, море;



3. індик, півень, гуска, папуга, курка;
4. веселий, розумний, сумний, смачний, спритний;
5. стіл, стілець, ноутбук, диван;

д) визначити слова, що підходять до слів «троянда», «огірок», «овоч» та ін.

огірок \_\_\_\_\_ троянда \_\_\_\_\_ овоч

трава, роса, квітка, земля

город \_\_\_\_\_ сад

картопля, огорожа, овочі, яблуна, лавка

годинник \_\_\_\_\_ градусник

час, скло, циферблат, стрілка, температура

е) назвати узагальнююче слово, позначити ряд запропонованих слів:

щукає, карась (риби);

мавпа, оса (істоти);

жовтень, листопад (місяці року).

е) класифікувати запропоновані слова, визначити зайве слово у ряду:

• молоко, вата, сир, дерево, сніг;

• жовтий, зелений, синій, вологий, рожевий.

3. *Етап обстеження стану сформованості у здобувачів освіти предикативного (розповідного) мовлення*

а) Обстеження діалогічного мовлення.

1) Здобувачеві освіти пропонується скласти розповідь за серією сюжетних картинок (4-5).

2) Процедура дослідження. Учні пропонуються картинки вказаної серії. Інструкція: «Подивися уважно на картинку». Дай відповіді на запитання...

3) Обстеження діалогічного мовлення з використанням сюжетної картинки. Наприклад, сюжетна картинка «У лісі».

Критерії оцінювання: відповідь учня не відповідає ситуації – 0, відповідь відповідає ситуації – 1 бал.

За характером мовленнєвого оформлення:

відповідь одним словом – 1 бал,  
словосполученням– 2, реченням – 3 бали.

*4 ) Обстеження монологічного мовлення: складання розповіді за малюнком або за прочитаним текстом.*

*5)Складання творчої розповіді на запропоновану вчителем тему, наприклад, «Злий собака» тощо.*

## Приклади дидактичних ігор, які проводились на формувальному етапі педагогічного експерименту

### Дидактична гра «Заверши речення»

Учням запропоновано переписати речення та доповнити їх словом, що має протилежне значення.

У лісі ростуть дерева високі й...

Річки бувають глибокі й...

Улітку дні довгі, а взимку...

Діти оцінюють свою роботу, враховуючи каліграфію.

### Дидактична гра «Склади речення»

На дошці подано частини речень і учні повинні спочатку прочитати ліву частину, а потім праву, визначаючи, як доповнити ліву частину для формування повноцінного речення.

### Дидактична гра «Утвори слово»

У рамках дидактичної гри «Утвори слово» вам пропонується створити нові слова з використанням апострофа.

Дерево – дерев'яний;

солома –...;

трава –...;

горобець – гороб'ята;

голуб –...;

ластівка – ... .

### Дидактична гра «Віднови слово»

У грі «Віднови слово» вам потрібно заповнити пропуски в словах, що написані на дошці:

лос\_, пен\_, тін\_, пал\_то, пал\_ма.

Запишіть відновлені слова у зошит.

### Дидактична гра «Лабіринт»

У грі «Лабіринт» ваша мета - допомогти Царівні-жабі провести свого брата і сестру через заплутаний лабіринт числових виразів. Ваше завдання полягає в тому, щоб знаходити оптимальний шлях, де значення кожного виразу утворює відрізок чисел натурального ряду.



8 - 3		4 + 6	5 - 2	9 - 2	1 + 7
	1 + 2		10 - 1		4 + 4
2 + 2				2 + 4	
	5 - 4		9 - 3		9 - 4
8 + 1		8 - 5		1 + 3	
	1 + 1	3 + 4	6 - 2		10 - 3
9 - 8	5 + 4		3 + 3		7 - 4

### Дидактична гра «Весела лічба, або Боротьба за число»

У кожній маленькій героїні чи героя на своїй парті знаходяться дві чарівні таблиці. Суть завдання кожного веселого учня полягає в тому, щоб легко лічити від 1 до 24 або від 52 до 76, весело піднімаючи та показуючи кожне число на своїх чарівних таблицях. Учні навчаються лічити, не виходячи зі своїх місць.

До чарівної дошки чарівників запрошуються двоє маленьких учасників, які стають перед однією із своїх чарівних таблиць та пропонують магичні числові завдання. Той, хто найшвидше назве числа зі своєї таблиці, стає справжнім чарівником-переможцем. Учасники гри змагаються парами.

5	19	10	18
16	22	24	13
15	6	11	4
8	1	14	7
20	21	23	17
12	9	2	3

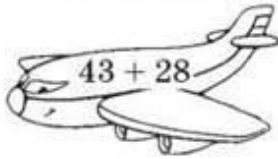
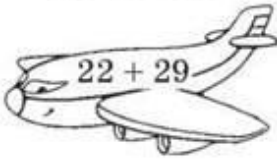
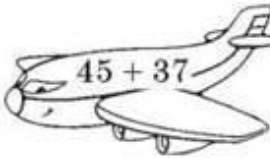

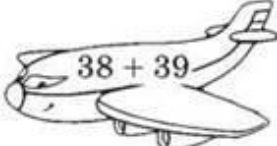
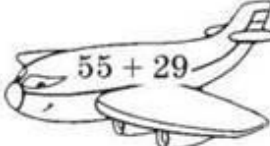
52	77	59	76
60	54	67	72
58	69	50	61
65	74	68	73
51	71	66	55
62	70	57	63
75	56	64	53

### Дидактична гра «Кращий льотчик»

Провести невелику бесіду з питань: «Хто із вас мріє стати льотчиком?», «Що він повинен добре знати та вміти?». Діти узагальнюють: «Льотчик повинен вміло маневрувати своїм літаком, бути впевненим у своїх розрахунках і мати глибокі знання».

Щоб льотчиком стати,  
Щоб в небо злетіти,  
Потрібно багато знати,  
Потрібно добре лічити.

На дошці записано три стовпчики виразів, а під кожним з них – малюнки літаків, які чекають на своїх керманічів. А над кожним виразом – три відповіді. Ваше завдання – обрати правильну відповідь та «підняти» свій літак на висоти перемоги.

64 71 52	53 49 51	82 86 72
 43 + 28	 22 + 29	 45 + 37
51 66 71	87 69 77	85 94 84
 44 + 27	 38 + 39	 55 + 29

### **Дидактична гра «Логічні задачі»**

Коли діти вишикувались у ряд, то Сергійко помітив, що стоїть п'ятим від правого краю та третім від лівого. Скільки загалом дітей вишикувалось?

На полиці Оленка та Сергійко розташували п'ять іграшок. Сергійко твердить, що він поставив таку саму кількість іграшок, як і Оленка. Чи не помилився він?

Під час риболовлі Сергійко вирішив підтримати Оленку, яка мала мало риби. Він віддав їй стільки рибин, скільки у неї вже було. Пізніше Оленка спіймала ще 7 рибин, повернула борг Сергійкові, і у неї стало 10 рибин. Скільки рибин спочатку було у Оленки?

### **Дидактична гра «Коники»**

Завдання гравців - руки в боки та підстрибуючи на двох ногах, переміщатися вперед у напрямку дошки, а потім у зворотному напрямку.

### **Дидактична гра «Чи знаєш ти свій клас?»**

Учитель: «Покладіть ручки і заплющіть очі. Я буду називати предмети, які знаходяться в нашому класі, а ви, слухаючи, покажете на них рукою. Коли я скажу розплющити очі, ви переконаєтеся, чи правильно ви визначили ці предмети».

### **Дидактична гра «Гойдалки»**

Учасники стають прямо, ноги нарізно, руки в поясі. Гойдатися, піднімаючись на носки й опускаючись на п'яти під рахунок учителя («раз» – на носках, «два» – на п'яти. Повторювати 10 разів).

### **Дидактична гра «Друкарська машина»**

Мета гри - розвивати навички роботи в групі, налаштовувати учасників на успіх і підтримувати їхнє бажання досягти позитивних результатів у власній діяльності.

Інструкція гри:

Кожному учаснику присвоюється ім'я, яке починається з різних літер алфавіту.

Задача гравців - скласти слово чи фразу з 2-3 слів, використовуючи свої імена.

Після сигналу всі учні починають «друкувати» слово: перший учасник плескає у долоні зі своєю «літерою», після чого цей звук передається наступному учаснику, і так далі.

Коли «слово» вважається «надрукованим», всі учні плескають у долоні.

### **Дидактична гра «Наш дім»**

Дидактична гра «Наш дім» - це творчий процес колективного малюнка на великому аркуші паперу, що створює образ будинку, де могла б знаходитися вся група. Учасники гри разом працюють над створенням цього великого малюнка, висловлюючи свої уявлення про ідеальний дім.

Кожен учасник може долучитися до процесу та внести свій внесок, малюючи різноманітні деталі або облаштовуючи окремі частини будинку.

### **Дидактична гра «Запам'ятати порядок»**

Гра включає в себе 5-6 учасників та додаткових «глядачів». Один з учнів виступає в ролі «командира», а інші учасники формують ланцюжок. «Командир» протягом 20-30 секунд придивляється до ланцюжка, а потім відвертається і називає імена учасників у тому порядку, в якому вони стоять.

Гравці, чий порядок був визначений правильно, стають «глядачами», а з числа «глядачів» вибираються нові учасники. Гра може бути ускладнена додаванням більше учасників до ланцюжка.

### **Дидактична гра «Запам'ятай предмет»**

Правила гри: кожен учень по черзі кладе на стіл один предмет. Один із гравців візьме на себе завдання запам'ятати, хто із учасників поклав кожен предмет, а потім повернути кожному його власний предмет.

### **Дидактична гра «Рухова пам'ять»**

Один з наперед підготовлених учасників виконує серію фізичних вправ в конкретній послідовності. Інші учні мають завдання якнайточніше відтворити цю послідовність рухів.

### **Дидактична гра «Хто більше»**

Перший учень називає слово, а другий повинен відтворити його та додати своє. Третій учень повторює перші два слова та доповнює своїм власним, і так далі.

### **Дидактична гра «Розвиток асоціацій»**

Інструкція гри: вказати літеру, і учасники повинні записати або намалювати якнайбільше слів, які починаються на цю літеру. Переможцем визначається той, хто за певний проміжок часу найбільше правильних слів записав чи намалював.

### **Дидактична гра «Оціни свою уважність»**

Інструкція гри дозволяє вчителю читати оповідання двічі, щоб учні могли виявити пропущене речення.

Учні повинні відповісти на запитання та виконати завдання, враховуючи інформацію, яку вони виявили в ході двох прослуховувань оповідання.

### **Дидактична гра «Чотири стихії»**

Інструкція гри визначає конкретні дії для кожної з чотирьох стихій: «земля», «вода», «повітря» та «вогонь».

Учні сидять довільно, і коли вчитель промовляє слово «земля», всі опускають руки вниз. Слово «вода» викликає рух вперед, «повітря» - підняття рук вгору, а «вогонь» - плескання у долоні. Учень, який помиляється, вибуває з гри.

### **Дидактична гра «Пропустити число»**

Інструкція гри визначає правило: при лічбі вголос числа, які містять 3 або діляться на 3, слід пропускати, замість них вимовляючи фразу «Оце, так я!».

### **Дидактична гра «Рахуємо разом»**

Дидактична гра «Рахуємо разом» — це метод навчання арифметичних операцій для школярів, сприяючи їхній здатності виконувати додавання та



віднімання однозначних або двозначних чисел. Учні виконують ці операції по черзі, формуючи послідовність виразів.

Наприклад:

1 учень: "9"

2 учень: "+"

3 учень: "5"

4 учень: "="

5 учень: "14"

Шостий учень починає новий вираз, і гра продовжується.

### **Дидактична гра «Літера «Б»**

Учням роздаються однакові тексти, і їх завданням є викреслити всі літери «Б» протягом обмеженого часу.

### **Дидактична гра «Назвати протилежні слова»**

Інструкція гри полягає в тому, щоб записати слово, протилежне за значенням до вказаного.

високий брудний чужий страшний

тонкий тупий радість гострий

покупець легкий скупий початок

### **Дидактична гра «Прочитай зашифровані слова»**

Кі100чка, по100вий, 100вп, 40а, ві3на, пі2л, 7'я, ті100.

### **Дидактична гра «Знайди зайве слово»**

Інструкція: потрібно знайти зайве слово.

Книжка, олівець, валіза, портфель.

Хвилина, година, вечір, секунда.

Дідусь, учитель, тато, брат.

Василь, Іван, Сергій, Петров.

Береза, яблуна, малина, дуб.

### **Дидактична гра «Впізнай слово»**

Інструкція: літери в наведених словах розміщені не на своїх місцях. Спробуйте визначити ці слова.

Упке.

Амнррі.

Вктіак.

Скамндри.

Якбуінак.

### **Дидактична гра «Що для кого?»**

Інструкція: серед представлених предметів оберіть, що могло б стати гарним подарунком для бабусі, мами, тата, сестри та брата. Потім намалюйте або опишіть, що саме ви хочете зробити для кожної з цих осіб.

### **Дидактична гра «Збери малюнок»**

Інструкція: кожному учневі роздають розрізані частини листівок або малюнків. Завдання полягає в тому, щоб зібрати цілу картину, складаючи розрізані частини.

### **Дидактична гра «Хто точніше?»**

а) Визначення розміру: Учасники гри повинні виміряти розмір певного предмета, використовуючи сантиметри.

б) Визначення групи з заплющеними очима: Учасники, маючи заплющені очі, повинні визначити, до якої групи належить певний об'єкт чи предмет.

в) Визначення матеріалу на дотик: Запропонуйте учасникам гри визначити матеріал, з якого зроблені певні предмети, використовуючи лише відчуття на дотик.

### **Дидактична гра «Намалюй»**

У грі кожен учень отримує аркуш паперу та олівець. Вчитель запрошує усіх замружити очі й із заплющеними очима спробувати намалювати будиночок за певною послідовністю.

Після завершення гри школярі відкривають очі й розглядають свої творіння.

Також цю гру можна провести на дошці, використовуючи крейду. Пропонується 2-3 учням з зав'язаними очима виконати завдання вчителя. Після цього можна порівняти малюнки.

### **Дидактична гра «Потрап у темряві»**

У грі шкільна дошка розділяється на три частини вертикальними лініями. Кожен з трьох учнів малює на своїй частині дошки три кружечки діаметром у 10 см та позначає їх номерами «1», «2» і «3». З відкритими очима протягом 30-40 секунд кожен гравець простягає руку і торкається кожного кружечка.

Після цього всім трьом учасникам зав'язують очі, і вони повинні торкнутися рукою тих кружечків, які вчитель називає.

Можна змінювати склад трійок гравців, давати можливість різним учням випробувати свої навички та здібності.

### **Дидактична гра «Казка на сучасний лад»**

Мета гри полягає в розвитку фантазії, уяви, творчих та артистичних здібностей дітей. Кожна дитина вибирає 6-8 казкових персонажів та складає розповідь, яка має бути логічною та мати закінчений сюжет.

### **Дидактична гра «Зміни голос»**

Мета гри - розвивати вміння дітей змінювати голос, використовуючи різні інтонації, регулюючи силу голосу та темп мовлення.

Інструкція до виконання:

Розіграйте казку в ролях: Запропонуйте дітям вибрати свої улюблені казкові персонажі та розіграти в них сценки з казки.

Уявіть себе на їхньому місці: Попросіть дітей уявити, що вони самі стали головними героями казки. Щоб допомогти їм в цьому, попросіть змінити свій голос так, щоб він відповідав характеру або настрою обраного персонажа.

Змінюйте голос: По черзі давайте дітям можливість змінювати голос у відповідності з характером свого героя.

### **Дидактична гра «Пори року моєї душі»**

Інструкція до виконання:

- Вибір пори року:

Кожен учасник обирає або створює свою «душевну пору року», яка, на його/її думку, найкраще відображає стан його/її душі.

- Символізація пори:

Кожен учасник пояснює, чому саме обрана пора року символізує його/її емоції, стани та переживання.

- Творчий етап:

Давайте учасникам можливість творчо виразити свою «пору року». Це може бути через малюнки, вірші, асоціації, або навіть короткі розповіді.

- Спільне обговорення:

Учасники можуть ділитися своїми творчими висловлюваннями та обговорювати, як ці «пори року» впливають на їхнє почуття, стосунки та поведінку.

- Обмін враженнями:

Закликайте дітей обмінюватися своїми враженнями від цієї гри та знаходженням спільних або відмінних аспектів їхніх «пір року».

### **Дидактична гра «Газетна казка»**

Мета гри: Розвивати творчі навички та здатність учнів творити цілісні комбінації з розрізнених елементів, сприяти уяві та творчому мисленню.

Інструкція до виконання:

- Роздача матеріалів:

Кожному учневі або групі учнів видають по три газети та ножиці.

- Визначення завдання:

Вчитель або керівник гри оголошує завдання: створити розповідь, використовуючи тільки заголовки з газет.

- Обмежений час:

Визначається обмежений час, наприклад, 15-20 хвилин, під час якого учні повинні вирізати заголовки та скласти з них свою історію.

- Творчий процес:

Учні приступають до вибору та вирізання заголовків, спробуючи створити цікаву та логічну розповідь.

- Подання результатів:

По завершенні часу кожна група чи учень представляє свою «газетну казку». Вони можуть розповісти про головних героїв, конфлікт та розв'язання, використовуючи лише заголовки з газет.

- Обговорення та аналіз:

Після кожного виступу відбувається обговорення та аналіз робіт, визначаються творчі рішення, виразність, оригінальність історій.

**Семінар-практикум для педагогів**  
**«Формування мовленнєвої компетентності**  
**здобувачів освіти початкової школи ЗЗСО з ООП (ЗПР)»**

№	Зміст	Форма роботи	Відповідальний
<b>Теоретична частина</b>			
1.	Особливості формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи ЗЗСО з ООП (ЗПР)	Презентація-доповідь	Тьютор, асистент, вчителі
2.	Розвивальні дидактичні ігри як засіб формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи ЗЗСО з ООП (ЗПР)	Повідомлення	Тьютор, асистент, вчителі
3.	Засоби і методи роботи з формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти початкової школи ЗЗСО з ООП (ЗПР)	Презентація-повідомлення	Тьютор, асистент, вчителі

4.	Рекомендації для педагогів	Виступ-повідомлення	Тьютор, асистент, вчителі, логопед
<b>Практична частина</b>			
6.	Формування орфоепічної, граматичної, лексичної та діамонологічної компетентності молодших школярів	Ярмарка ідей	Тьютор, асистент, вчителі
7.	Традиційні та нетрадиційні методи розвитку монологічного та діалогічного мовлення	Фрагменти занять, презентація	Тьютор, асистент, вчителі
8.	Інтерактивні технології для розвитку мовлення дітей	Майстер-клас	Тьютор, асистент, вчителі, логопед
Підсумки проведення семінару-практикуму, рефлексія та впровадження ідей			

