

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

СУСЛИК БОГДАНА СЕРГІЇВНА

**КОРЕКЦІЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ
ЛОГОРИТМІКИ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма: Корекційна психопедагогіка
(олігофренопедагогіка)
Робота на здобуття освітнього рівня: Магістр

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
протокол №
від “_____” _____ 2024 р.
Завідувач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
доктор педагогічних наук, професор
Кузава І.Б. _____

Науковий керівник:
ГАЦ ГЕОРГІЙ
ОПАНАСОВИЧ,
кандидат педагогічних наук,
доцент

ЛУЦЬК, 2024

АНОТАЦІЇ

Суслик Б. С. Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення засобами логоритміки

Робота на здобуття освітнього ступеня «магістр». Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024.

У кваліфікаційній (магістерській) роботі здійснено науковий аналіз проблеми корекції вторинних порушень у психофізичному розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення із застосуванням засобів логоритміки. Розроблено комплексну методику та виявлення рівнів музично-ритмічного розвитку дітей.

Корекційна робота під час занять із логоритміки з дітьми у віці 5-6 років із порушеннями мовлення спрямована на розвиток мовленнєво-рухового апарату, з акцентом на його темпоритмічній основі, дрібної моторики, загальної психомоторики, на виправлення неправильної постави. Методика корекційної роботи з дітьми віком 5-6 років, які мають порушення мовлення, включала три етапи: мотиваційно-пропедевтичний, понятійно-пізнавальний, музично-ритмічний.

Доведено ефективність запропонованої методики занять з логоритміки, що дозволяє підвищити рівень корекційно-розвивальної й навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Ключові слова: діти дошкільного віку, порушення мовлення, логоритміка, психофізичний розвиток, корекційне навчання.

ABSTRACTS

Suslyk B. S. Correction of the psychophysical development of preschool children with speech disorders using logarithmic means

Work on obtaining a master's degree. Volyn National University named after Lesya Ukrainka. Lutsk, 2024.

In the qualification (master's) thesis, a scientific analysis of the problem of correction of secondary disorders in the psychophysical development of preschool children with speech disorders using logarithmic tools was carried out. A comprehensive methodology and identification of levels of musical and rhythmic development of children has been developed.

Corrective work during logorhythmic classes with children aged 5-6 years with speech disorders is aimed at the development of the speech and motor apparatus, with an emphasis on its tempo-rhythmic basis, fine motor skills, general psychomotor skills, and correcting incorrect posture. The method of corrective work with children aged 5-6 years who have speech disorders included three stages: motivational-propaedeutic, conceptual-cognitive, musical-rhythmic.

The effectiveness of the proposed method of classes on logrhythms has been proven, which allows to increase the level of corrective and developmental and educational work with preschool children with speech disorders.

Key words: children of preschool age, speech disorders, logorhythmic, psychophysical development, remedial education.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	7
1.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку	7
1.2. Музично-ритмічне виховання в системі закладів дошкільної освіти ...	12
Висновки до першого розділу	16
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ	18
2.1. Мета, завдання та методика проведення констатуючого етапу дослідження.....	18
2.2. Методика проведення формуючого етапу дослідження та порівняльний аналіз результатів	40
Висновки до другого розділу	67
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі в Україні особливого значення набувають корекційно-розвивальні заняття, які мають розпочинатися з дошкільного віку і спрямовуватися на формування компенсаторних способів діяльності, попередження і корекцію вторинних відхилень.

Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є одним із ключових завдань спеціальної педагогіки та психології. Діти з такими порушеннями потребують особливого підходу для розвитку пізнавальних процесів, мовлення, моторики та соціальної адаптації. У цьому контексті засоби, що поєднують ритм, музику та рух, відіграють важливу роль у стимулюванні розвитку дитини.

Одним із таких підходів є логоритміка, яка поєднує ритмічні вправи, рухливі ігри та музичний супровід, що дозволяє дітям розвивати мовні навички у підтримуючому середовищі. Використання логоритміки в корекційній роботі допомагає активізувати сенсомоторні та когнітивні процеси, сприяє розвитку координації, уваги, пам'яті та мовленнєвих навичок. Окрім того, логоритміка позитивно впливає на емоційний стан дітей, знижуючи тривожність та стимулюючи мотивацію до навчання.

Логоритміка в корекції психофізичного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями є засобом, який дозволяє ефективно поєднувати елементи гри, навчання та музики. Використання музично-ритмічних вправ у взаємодії з педагогом створює сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини, покращує її психоемоційний стан та сприяє інтеграції в суспільство.

У психолого-педагогічному аспекті порушення мовлення та його корекцію у дітей дошкільного віку досліджували науковці Л. Виготський, Т. Власова, Г. Волкова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічова, М. Хватцев, М. Шеремет.

Вивченням питання ролі лікувальної ритміки як додаткового прийому при лікуванні важких захворювань, що пов'язані з вимовою займалися: Е. Жак-Далькроз, Н. Збруєва, Є. Конорова, М. Румер, Є. Шепулін. Вплив

логоритміки на корекцію мовлення досліджували Г. Волкова, В. Грінер, Е. Кілінська-Евертовська, Н. Олександрова, Н. Самойленко, С. Тисленко, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна та ін.

Мета дослідження – розробити й науково обґрунтувати зміст і методіку корекційних занять із логоритміки в закладах дошкільної освіти для дітей з мовленнєвими порушеннями з урахуванням специфічних особливостей їхньої психофізичної сфери.

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

1. Проаналізувати сучасний стан проблеми музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку з особливими потребами в контексті теорії й практики навчання і виховання.

2. Визначити рівні музично-ритмічного розвитку дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

3. Розробити та експериментально апробувати комплекс логоритмічних вправ з корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення

Об'єкт дослідження: процес корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення засобами логоритміки.

Предмет дослідження – корекційно-розвивальна спрямованість змісту і методіки музично-ритмічної діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження; вивчення педагогічного досвіду організації занять із логоритміки в закладах дошкільної освіти; опитування; анкетування; педагогічне спостереження; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– розроблено комплексну методику діагностування музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років із мовленнєвими порушеннями і визначення його рівнів;

– розроблено й апробовано комплекс логоритмічних вправ з корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення;

– доведено корегуючий вплив логоритмічних вправ на психофізичний розвиток дітей у віці 5-6 років із мовленнєвими порушеннями.

Практичне значення дослідження полягає в розробці занять з логоритміки, діагностичного щоденника музично-ритмічного розвитку і методичних рекомендації, які дозволяють виявити недоліки й порушення психофізичного розвитку та рівні музично-ритмічного розвитку з метою підвищення ефективності корекційно-розвивальної й навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення.

Апробація результатів дослідження Матеріали дослідження обговорювалися на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти при проходженні попереднього захисту кваліфікаційних робіт. За результатами дослідження опубліковано тези в електронному збірнику матеріалів виступів учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні теоретичні і прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» (за ред. проф. Кузави І.Б., 16-19 травня 2024 р.).

Експериментальна база дослідження – заклад дошкільної освіти (ясла-садок) «Колобок» Прилісненської сільської ради Маневицького району Волинської області (контрольна група – діти з нормотиповим розвитком) та комунальний заклад «заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 4 «Сонечко» Маневицької селищної ради Волинської області" (експериментальна група – діти з мовленнєвими порушеннями).

Структура і обсяг роботи. Кваліфікаційна (магістерська) робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку

Підготовка дитини з мовленнєвими порушеннями до навчання у школі передбачає її всебічний гармонійний розвиток, що здійснюється протягом усього дошкільного віку. Для повноцінного розвитку даної категорії дітей необхідна правильно організована корекційно-педагогічна робота, спрямована на попередження і корекцію вторинних недоліків у психічному і фізичному розвитку, активізацію процесів компенсації. Великого значення набувають корекційно-розвивальні заняття, серед яких вагоме місце посідає і ритміка.

Для розуміння сутності предмету «Ритміка» необхідно розкрити зміст таких понять, як ритм, музичний ритм, рух, ритмічний рух, музично-ритмічні рухи. Відображаючи різні явища, ці поняття тісно пов'язані між собою.

Поняття «ритм» широко розповсюджене. Цілісне уявлення про ритм можна отримати лише на підставі психологічних, фізіологічних, біомеханічних, педагогічних досліджень і філософських узагальнень.

Ритми поділяються на кілька видів: ритми довкілля – природні (біологічні, фізіологічні), соціальні (побутові, суспільні, художні), космічні (планетарні, галактичні); ритми людини – соматичні (ритми організму), психічні (ритми емоційної сфери); ритми, що залежать від способу сприймання – динамічні (часові) і статичні (візуальні) [21, с. 15].

Увесь освітній процес пронизаний динамічними та візуальними ритмами. Виділяють площинні і просторові, композиційні та послідовні, колірні і графічні візуальні ритми.

До динамічних ритмів відносять ритми художніх творів, які розгортаються в часі: поезії, прози, музики, хореографії. До динамічних ритмів також належать життєві ритмічні процеси, які класифікуються за різними

ознаками: шумові, звукові, музичні; вербальні й невербальні; часові і просторові.

Згідно з філософськими трактуваннями, ритм можна розглядати як певну організацію процесу в часі. В.М. Ягодинський зазначав, що «сутність ритму – це впорядкованість у часі різноманітних форм руху і будь-яких динамічних процесів». Науковці вважають, що ритм – це форма руху матерії, в характері якого відображаються суттєві особливості явищ природи. Важливою особливістю ритму є його універсальність, що виявляється на всіх рівнях організації біосфери [21, с. 15].

Аналіз наукових праць дозволив визначити характерні особливості природи ритму взагалі. Ритм є закономірним співвідношенням тривалості елементів, що складають складну структуру цього явища. У ритмі спостерігається чергування акцентованих і неакцентованих елементів в органічній єдності з їх тривалістю і послідовністю. Ритму властиве акцентування окремих елементів складного явища. Для ритму характерна наявність різних за тривалістю пауз між окремими елементами.

Відповідно до теми нашого дослідження важливим є розуміння ритму в педагогічному та психологічному аспектах. У педагогічному аспекті, ритміка – це система фізичних вправ, побудованих на взаємозв'язку рухів з музикою, яка є складовою частиною фізичного і художнього виховання [28, с.26].

У психологічному аспекті, ритм – це метроритм, чи ритміка в широкому розумінні слова. Науковці-психологи визначають ритм як розміреність, узгодженість і рівномірність чергування впорядкованих елементів у системі рухової дії, а також налагоджений перебіг процесів відображення, проектування і регуляції рухів [28, с. 27].

Відчуття ритму має активну природу і супроводжується моторними реакціями. Сутність цих реакцій полягає в тому, що сприймання ритму викликає різноманітні кінестетичні відчуття. Найбільш активно моторні реакції виявляються під час сприймання акценту, тобто розрізнення і підкреслення

рухом ударних музичних звуків чи акордів на фоні звучання музики однакової сили.

За твердженням І.П. Павлова – відчуття ритму відіграє регулюючу роль у просторовій орієнтації дітей, безпосередньо пов'язаної з рухом. При цьому нейрофізіологічним компонентом відчуття ритму, є орієнтація в просторі, опанування своїм тілом, праворукість і ліворукість, загальна та розумова працездатність [21, с. 18].

Е.Жак-Далькроз стверджував, що будь-який ритм є рух, що в створенні й розвитку відчуття ритму бере участь усе наше тіло. Автор вважав, що без тілесних відчуттів ритму не можна сприйняти ритм музичний [21, с. 20].

На необхідність використання музичного ритму вказував Б.М. Теплов, вважаючи, що рухи підпорядковуються музичній динаміці, яка, в свою чергу допомагають регулювати ступені напруження м'язів.

У дослідженнях Л.П. Воскресенської зазначається, що музика та рух поєднуючись між собою та взаємно збагачують один одного. Музика підказує рух, обмежує його в часі, а рух допомагає краще виразити та зрозуміти музику.

Л.А.Мазель і О.В.Цукерман визначають музичний ритм як організовану послідовність тривалості музичних звуків.

Є.В.Назайкинський дав найбільш повне визначення музичного ритму. Він відзначав, що ритм являє собою закономірний розподіл у часі ритмічних одиниць (ритмічний рисунок), які підпорядковані регулярному чергуванню опорних перехідних доль часу (метр), що вдосконалюється з певною швидкістю (темп) [21, с. 25-28].

Таким чином, проаналізувавши характерні риси музичного ритму ми зможемо сформулювати здібності, які включає в себе структура музичного ритму під час музично-ритмічної діяльності.

У дослідженнях К.В.Тарасової, яка вивчала психологічні механізми формування відчуття музичного ритму у дітей дошкільного віку, зазначається, що складній структурі музичного ритму відповідає структурно складна здібність (відчуття музичного ритму), що виникає на основі його відображення.

Серед основних сенсорних компонентів цієї здібності є: сприймання відношень тривалості звуків і пауз; відношень акцентованих і неакцентованих звукових елементів; швидкості руху звуків. Кожний із цих структурних компонентів має свої системи сенсорно-ритмічних еталонів.

К.Д. Тарасова довела, що відчуття ритму формується шляхом поетапного засвоєння систем сенсорно-ритмічних еталонів, що відбувається на основі процесу їх рухового моделювання і подальшої інтеріоризації, згортання моторних ланцюжків цього процесу. Навчання, яке ґрунтується на послідовному засвоєнні дітьми ритмічних еталонів, дозволяє досягати значних зрушень у розвитку відчуття музичного ритму в дітей дошкільного віку [57, с. 33-34].

Оскільки, згідно дослідження Б.М.Теплової, відчуття ритму має моторну природу, ми вважаємо за доцільне розглянути такі поняття, як рух, рухові навички, моторика, психомоторний розвиток та інші.

Рух: основа життя, основна біологічна властивість, якість, поняття живої речовини, основний механізм рівноваги в системі «організм – середовище». Рух – це свідомо соціально-біологічна дія, засіб спілкування, взаємодії, активної адаптації та праці. Рух також використовується як засіб профілактики, лікування та реабілітації.

Рухові навички: це показник оволодіння технікою дій, що характеризується більшою концентрацією на складових руху та розв'язанні рухових завдань.

Формування рухової навички являє собою процес утворення динамічного стереотипу при взаємодії першої та другої сигнальної систем, із переважанням останньої. Відповідно дослідження І.М.Сеченов є п'ять важливих умов, для формування рухів: 1) анатомо-фізіологічна зрілість м'язів; 2) розвиток руки й ока; 3) розвиток здатності наслідувати дії, що показуються; 4) розвиток умінь порівнювати, розрізняти рухи, оцінювати їх якість, відрізняти правильний рух від неправильного; 5) розвиток уміння встановлювати зв'язки між характером

руху і його регулятором. Ці п'ять умов формування рухів є не тільки умовами, але й програмою навчання рухів [57, с. 41].

Моторика: засіб оволодіння технікою руху, при якому керування рухами відбувається автоматично, а дії та рухи характеризуються підвищеною точністю та надійністю.

Сутність розвитку моторики в онтогенезі полягає в накопиченні досвіду людини на основі і за допомогою морфологічних субстратів. У процесі всього життя людина продовжує поповнювати психомоторний досвід, набуває нових умінь і навичок та координаційних комбінацій, необхідних для його соціального досвіду [57, с.44].

Психомоторний розвиток відбувається в тісному зв'язку з моторним (руховим розвитком). Порушення психічного розвитку дитини взаємопов'язане з численними руховими порушеннями. Рухи тіла та сприйняття різноманітних відчуттів (зір, слух, кінестетика, дотик, смак, рівновага) на ранніх етапах розвитку дитини є засобом пізнання навколишнього світу. Порушення психомоторного розвитку – це неповний або неправильний сенсорний аналіз. Психомоторний розвиток починається з несвідомого маніпулювання предметами в переходить у свідому діяльність, під якою розуміють цілеспрямоване і планомірне сприйняття дійсності і перетворення в дії і рухи. Друга сигнальна система, що покращує діяльність і розвиток дитини, закладена у свідомість.

Кожен рух відбувається у певному ритмі, що позначається поняттям «ритмічний рух». Узагальнюючи думки науковців щодо розуміння сутності поняття «ритм», ми з'ясували, що ритм – це форма руху матерії, в його характері відображаються суттєві особливості явищ природи. У кожної людини є власні біоритми, тобто відображення організмом циклічності явищ, що відбуваються у природі. Людина з дня народження перебуває в трьох біологічних ритмах: фізичному, емоційному й інтелектуальному. Фізичний цикл дорівнює 23 дням. Він визначає енергію людини, її силу, витривалість, координацію рухів. Емоційний цикл дорівнює 28 дням і обумовлює стан

нервової системи та настроїв. Інтелектуальний ритм (33 дня) визначає творчі здібності особистості. У зв'язку з цим вплив ритму доцільно враховувати в процесі навчання дітей, для чого потрібно створювати умови, які враховують ритм середовища, ритм дошкільного життя, ритм життя дітей у групі. Враховуючи ці умови, важливо встановлювати та зберігати ритмічну чутливість дітей, дану їм від природи [57, с. 71-73].

Поняття «музично-ритмічні рухи» включає поняття «ритмічні рухи» та «музичний ритм». Взаємозв'язок цих понять у системі музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку виявляється, насамперед, у тому, що музично-ритмічні рухи, в основному, є проявом відчуття музичного ритму.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми музично-ритмічного виховання в дошкільній психолого-педагогічній теорії дозволив з'ясувати розуміння сутності предмету «Ритміка», що включає зміст таких взаємопов'язаних між собою понять, як ритм, музичний ритм, рух, ритмічний рух, музично-ритмічні рухи. Розгляд даної проблеми у психофізіологічному аспекті показав вплив на загально функціональну діяльність людського організму ритму, музичного ритму, рухів, використання яких є чинником профілактики, лікування і реабілітації.

1.2. Музично-ритмічне виховання в системі закладів дошкільної освіти

Спеціальні дослідження музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку були проведені Н.О.Ветлугіною, А.В.Кенеман, їх учнями А.Н.Зіміною, М.Л.Палавандішвілі та іншими. Вони вже тоді відзначали, що заняття ритмікою позитивно впливають на психофізичний розвиток дитини і сприяють покращенню її соціальної адаптації й підготовці до майбутньої життєдіяльності, що особливо важливо для дітей з психофізичними порушеннями.

Важливу роль у розвитку дитини з особливими потребами відіграють сензитивні періоди, тобто періоди найбільш сприятливого, легкого і швидкого

розвитку певних психічних процесів. У спеціальній літературі визначено, що більшість цих періодів припадає на дошкільний вік. Ці періоди нетривалі, і якщо в ці періоди не розпочати корекційно-педагогічну роботу, то в подальшому ця робота вже не буде такою ефективною [21, с. 45].

На думку Е.Жак-Далькроза, найбільш сензитивним періодом для навчання дітей музично-ритмічних рухів є вік від 6 до 10 років. Г.А.Ільїна виділяє період від 3 до 5 років, пояснюючи, що дитина до 2,5-3 років уже має елементарні ритмічні уявлення про рівномірні відтинки часу. Н.О.Ветлугіна та М.Л.Палавандішвілі обґрунтували доцільність і можливість ефективного розвитку відчуття музичного ритму в дошкільний період [21, с. 51].

Отже, сприятливим періодом для розвитку в дитини відчуття музичного ритму, музично-ритмічних рухів є дошкільний вік. Це положення дуже важливе для нашого дослідження, оскільки формування у дітей з мовленнєвими порушеннями правильних рухових дій або їх корекція дає підстави передбачати позитивний ефект запровадження в практику занять із логопедичної ритміки комплексу музично-ритмічних видів діяльності, які є продуктивними засобами корекції мовленнєвих порушень і нормалізації психофізичного розвитку дітей означеної нозології.

Першу спробу використання ритміки як оздоровчо-лікувального засобу здійснив професор В.О.Гіляровський у 1926 році. Він створив систему лікувальної ритміки для нервовохворих дітей і дорослих. На практиці ця система була реалізована ритмістом В.О.Гринером. У наукових працях В.О.Гринер обґрунтував доцільність та ефективність застосування занять ритмікою як лікувального засобу корекції вад моторики і психічних функцій у хворих із загальним збудженням, психічною загальмованістю та в'ялою моторикою. Науковець сформулював і визначив принципи ритмічних занять із дітьми, які заїкаються [5].

Подібну лікувальну ритміку почали застосовувати і в логопедичних установах. Спочатку її використовували в роботі з дітьми, які страждали на заїкання. Наприклад, у дітей які мали захворювання логоневроз (заїкання) було

виявлено порушення моторики, для усунення цього порушення їм було запропоновано систему фізичних вправ.

Елементи ритмопластики в логопедичну роботу ввела польський логоритміст Аврелія Розенталь. У її терапевтичній програмі для корегування мовлення використовувався новий спосіб який спирався на поєднання слова та музичного ритму і містив як запрограмований, так і імпровізований музичний матеріал.

У 1976 року було створено навчально-методичний фільм «Логопедична ритміка в дитячому садку» (автор сценарію Г. О. Волкова). Наведений у цій кінострічці різноманітний логоритмічний матеріал слугував у коригувальній роботі для усунення функціональної дислалії (розладу мовлення, що виявляється в порушенні вимови звуків), стертої форми дизартрії (нерозбірливого мовлення) та заїкання.

З цього часу ритміка активно застосовується в роботі з дітьми з різними формами нозологій. Науковці В.О.Гринер, Н.О.Власова, Н.С.Самойленко, Ю.О.Флоренська підкреслювали значущість загальнопедагогічного, естетичного впливу музики, ритму на дитину з певними проблемами, так і можливість корекції відхилень у психофізичній сфері – моториці, розвитку пам'яті, уваги тощо. При цьому вказувалося, що ці заняття водночас є дійовим психотерапевтичним методом впливу на дитину, корекції її емоційної сфери [18, с.9-11].

Надалі вчені довели можливість використання музично-ритмічних рухів у змісті реабілітаційних і корекційних методик виховання та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, порушеннями мовлення, слуху, .

У наукових працях Г.А.Волкова, В.О.Гринер, Н.С.Самойленко, Г.Р.Шашкіна зазначалося про значення логопедичної ритміки для корекції мовлення і подолання різних хворобливих станів психофізичної сфери у людини, а також позитивні результати занять ритмікою в процесі фізичного, морального, інтелектуального й естетичного виховання дитини з порушеннями мовлення.

Г.А.Волкова, обстежуючи психомоторні та сенсорні функції осіб із порушеннями мовлення, розробила систему корекційної роботи з усунення різних мовленнєвих порушень у дітей і дорослих під час занять логопедичною ритмікою [41, с. 328].

Таким чином, музично-ритмічне виховання вирішує не лише завдання музично-естетичного виховання, але й здійснювати корекційно-розвивальну функцію. Головне завдання занять ритмікою – корекція недоліків фізичного і психічного розвитку дітей різних категорій засобами музично-ритмічної діяльності. Основними засобами ритміки є вправи та музика. Використання будь-якого з компонентів має впливати на організм дитини в цілому, однак кожний із них матиме свою специфіку, зумовлену притаманним лише йому акцентованим впливом на ту чи іншу систему.

У сучасних підходах до використання музики в корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми в розвитку, виділяють такі напрями: психофізіологічний, психотерапевтичний і психологічний та соціально-педагогічний.

Згідно з концепцією американського вченого Авраама Гольдштейна, «музичне задоволення», тобто відчуття підйому, що виникає після прослуховування музики, є результатом вивільнення ендорфіну («власного опіуму»), що виробляється гіпофізом головного мозку і здатний виявляти анестетичну властивість, модулювати емоційні стани людини, викликати широкий спектр соматовегетативних реакцій та посилювати імунні функції організму [38, с.177].

Виконання музично-ритмічних рухів підвищує загальний життєвий тонус дітей з порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, допомагають у формуванні основних рухів, регулюють діяльність багатьох систем організму, виробляють правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формують довільність психічних функцій. Поєднання рухів під музику зі словом справляє корекційний вплив на формування мовленнєвої функції дітей з проблемами психофізичного розвитку.

Оскільки ритміка – це система фізичних вправ, що ґрунтується на взаємозв'язку рухів з музикою і є складовою фізичного та художнього виховання, ми також проаналізували наукову літературу з питань впливу фізичних вправ на психофізичний розвиток дітей з особливостями у розвитку.

Так, Herbert J. Grossman зазначав, що фізичні вправи є єдиним педагогічним засобом, що діє на всі три основні елементи порушень – психоемоційну сферу, психомоторику і фізичний стан. Фізичні вправи спрямовані на попередження та корекцію недоліків психофізичного розвитку, характерних для дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку.

У дослідженнях зарубіжних учених W.Chasey, W.Wyrick [62], W.I.Cichy, A.Rokita, T.Rzepa [63], W.P.Morgan [65], T.Rzepa, A.Rokita, E.Bolach [66], експериментальним шляхом доведено позитивний корегуючий вплив фізичних вправ на психомоторний розвиток дітей.

Отже, викладені вище факти дають підставу стверджувати, що заняття ритмікою як складова фізичного і художнього виховання здатні справляти корегуючий вплив на психофізичний розвиток дітей з різними порушеннями. Однак аналіз наукової літератури дозволив виявити, що в спеціальних дослідженнях проблема корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення із застосуванням засобів логоритміки розглядалася недостатньо. Отримати підтвердження корегуючого впливу занять із логоритміки на психофізичний розвиток дітей з порушеннями мовлення можна лише в умовах спеціально організованого навчання.

Висновки до першого розділу

Здійснений нами аналіз стану розробленості проблеми музично-ритмічного виховання дітей з порушеннями мовлення у психолого-педагогічній літературі дозволив нам зробити такі висновки:

Аналіз наукової літератури з проблеми музично-ритмічного виховання в дошкільній психолого-педагогічній теорії дозволив з'ясувати розуміння сутності предмету «Ритміка», що включає зміст таких взаємопов'язаних між

собою понять, як ритм, музичний ритм, рух, ритмічний рух, музично-ритмічні рухи.

Розгляд даної проблеми у психофізіологічному аспекті показав вплив на загально функціональну діяльність людського організму ритму, музичного ритму, рухів, використання яких є чинником профілактики, лікування і реабілітації. Заняття ритмікою як складова фізичного і художнього виховання здатні справляти корегуючий вплив на психофізичний розвиток дітей з різними порушеннями.

Формування у дітей з мовленнєвими порушеннями правильних рухових дій або їх корекція дає підстави передбачати позитивний ефект запровадження в практику занять із логопедичної ритміки комплексу музично-ритмічних видів діяльності, які є продуктивними засобами корекції мовленнєвих порушень і нормалізації психофізичного розвитку дітей означеної нозології.

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

2.1. Мета, завдання та методика проведення констатуючого етапу дослідження

Метою констатуючого етапу дослідження стало вивчення досвіду музично-ритмічного виховання дітей з мовленнєвими порушеннями в закладі дошкільної освіти і визначення рівнів їх музично-ритмічного розвитку.

Основними завданням констатуючого етапу дослідження було такі:

1. Проаналізувати практику організації корекційних занять із логопедичної ритміки в закладах дошкільної освіти для дітей із порушеннями мовлення.

2. Визначити рівні музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років із порушеннями мовлення порівняно з їх однолітками, які мають нормотиповий розвиток.

З урахуванням мети і завдань були обрані методи констатуючого етапу дослідження: вивчення і аналіз педагогічного досвіду організації занять із логопедичної ритміки в закладах дошкільної освіти та документальних даних; анкетування вихователів, опитування дітей; педагогічне спостереження; тестування рівня музично-ритмічного розвитку; кількісна і якісна обробка результатів дослідження.

Дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) «Колобок» Прилісненської сільської ради Маневицького району Волинської області (контрольна група) та комунального закладу "заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 4 «Сонечко» Маневицької селищної ради Волинської області" (експериментальна група).

У дослідженнях брали участь 15 дітей віком 5-6 років з нормотиповим розвитком та 15 дітей з порушеними мовлення. Контрольною групою було

визначено дітей з нормотиповим розвитком, експериментальною – групу дітей з порушенням мовлення.

Під час проведення констатуючого етапу дослідження були проаналізовані медичні індивідуальні картки та психолого-педагогічна документація дітей з порушеннями мовлення, які брали участь в експерименті, характеристики вихователів, логопеда, психолога, музичного керівника, які працюють із цією категорією дітей, вивчена практика щоденного та календарного планування, планування виховних заходів, в яких використовувалася музично-ритмічна діяльність дітей дошкільного віку.

З метою створення найбільш природних умов для проведення експерименту нами проводилися співбесіди з батьками щодо з'ясування музично-ритмічних інтересів їх дітей. Спілкування з керівниками та психологом закладів освіти мало на меті визначити розуміння ними значення логоритмічних занять для загального психофізичного розвитку та корекційно-компенсаторних можливостей їх впливу на розвиток дитини.

Аналіз медичної документації засвідчив, що крім основного дефекту, діти з мовленнєвими порушеннями мають супутні захворювання. Аналіз засвідчив, що 80% вихованців, окрім мовленнєвих, мають соматичні та фізичні патології. Затримку психічного розвитку, вади опорно-рухового апарату (порушення постави, плоскостопість).

Аналіз психолого-педагогічної документації дав змогу також виявити особливості пізнавальної й емоційно-вольової сфери дітей, а саме: зниження загальної пізнавальної активності та якості знань; відсутність зосередженості, неуважність; труднощі, пов'язані з тривалим запам'ятовуванням змісту навчально-виховного матеріалу. Усі ці недоліки було враховано на формуючому етапі дослідження.

У переважній більшості дітей дошкільного віку відзначається зниження темпу засвоєння навчального матеріалу, неповноцінність його сприймання, обмежений інтерес до спілкування з однолітками та вихователями або його відсутність.

Особливості емоційно-вольової сфери й особистісні якості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення характеризуються звуженням кола інтересів, відсутністю чи різким обмеженням зовнішніх виявів внутрішнього стану, нейротичні прояви (страх, тривожність, нерішучість, непевненість, байдужість тощо).

Використана нами діагностична методика розвитку дітей у віці 5-6 років з порушеннями мовлення охоплювала більш повний комплекс якостей і характеристик компонентів психофізичного розвитку дитини. Нами було розроблено та описано чотири рівнів музично-ритмічного розвитку: I рівень – високий (репродуктивно-творчий), II рівень – достатній (репродуктивно-виконавський), III рівень – середній (фрагментарно-репродуктивний), IV рівень – початковий (умовно-репродуктивний), ці рівні, на нашу думку, дозволяють оцінити підготовленість дитини до занять логоритмікою, психофізичні недоліки та порушення, які заважають навчанню, наявність потенційних можливостей, і на цій підставі спрогнозувати перспективи надання корекційної допомоги конкретній дитині.

Також, нами було виділено два блоки показників рівнів та особливостей музично-ритмічного розвитку дітей з порушенням мовлення дошкільного віку 5-6 років, а саме:

I блок був спрямований на визначення рівня розвитку мовленнєво-рухового апарату, з акцентом на його темпоритмічну основу;

II блок – рівня розвитку психомоторики. Він, у свою чергу, включав три підблоки: 1) визначення рівня дрібної моторики; 2) загальної психомоторики; 3) ступеня порушення постави;

До кожного з блоків були розроблені тестові завдання та визначені критерії оцінювання рівня їх виконання. При цьому ми керувалися загальними для початкової ланки навчання рівнями навчальних досягнень учнів (початковий, середній, достатній, високий), визначених Державним стандартом початкової освіти дітей з особливими потребами (характеристика рівнів подана до кожного блоку тестових завдань).

Розглянемо зміст та організацію вивчення кожного з показників.

I блок завдань був спрямований на визначення рівня розвитку мовленнєво-рухового апарату дітей. Доведено, що мовлення і рух взаємопов'язані та впливають на розвиток один одного. Поряд із розвитком елементарних рухових навичок цілеспрямовано розвивається і мовлення. Одночасне з рухами вимовляння окремих звуків, складів, рядків слів, коротких віршів чи скоромовок є надійним підґрунтям для ритмізації руху. Г.А. Волкова [12, с.77] відзначала, що ритмічне промовляння звуків, складів, слів на заняттях логоритмікою нормалізує темп і ритм мовлення.

Відомо, що ритм є одним із виразових засобів музики, за допомогою якого передається її емоційний зміст. Відчуття ритму визначається як сприймання і відтворення часових відношень у музиці. Водночас відчуття ритму – це здатність активно переживати музику, відчувати її емоційну виразність і точно відтворювати музичний ритм.

Тому I блок містив тести на дослідження рівнів темпоритмічного відчуття та координації рухів з мовленням, причому окрема увага зверталася на темп і ритм руху, що задавалися експериментатором і підтримувалися за його інструкцією, а також відзначалися недоліки в розвитку темпоритмічної сторони мовлення.

Завдання цього блоку виконувалися в індивідуально-груповій формі роботи. Кількість дітей у групі, які виконували ці тести, не перевищувала 2-3.

Дослідження темпоритмічного відчуття.

Мета проведення: з'ясувати відсутність або наявність помилок під час відтворення темпоритмічної організації різних завдань.

ТЕСТ 1. Дітям пропонується прослухати ритмічний рисунок і проплескати його руками та простукати паличкою по твердій поверхні (після демонстрації педагога):

Приєм 1-й. Ш І І;

Приєм 2-й. Ш І І Ш І;

Приєм 3-й. Ш І Ш І

ТЕСТ 2 “Музична луна”. Педагог відбиває певний ритм і темп на ударному інструменті (наприклад, бубоні, барабані). Дитина має точно повторити почуте в цьому ж ритмі й темпі.

Критерії оцінювання:

початковий рівень – дитина не може відтворити жодний із компонентів ритмічної структури;

середній рівень – припускається значних помилок при відтворенні ритмічного рисунку, відтворює лише метричну пульсацію, порушує кількість елементів у даному ритмічному рисунку;

достатній рівень – припускається незначних помилок при відтворенні ритмічного рисунку;

високий рівень – чітко та правильно відтворює ритмічний рисунок у заданому темпі.

Дослідження координації рухів з мовленням.

Мета проведення: з’ясування рівня чіткого узгодження слова з рухом: передує слово руху чи відстає від нього; кількість правильно ритмічно організованих віршованих рядків; відсутність координації руху і слова.

ТЕСТ 1 на виконання маршового ритму і відповідного темпу (розмір 4/4, темп Andante): кроком Л. – лівою ногою, П. – правою ногою.

Дитина крокує, плескає в долоні, одночасно вимовляючи слова:

Оплеск: І І І І І

Слова: Раз і; два і; хлоп, хлоп, хлоп

Кроки: Л. П. Л. П. Л. П. Л. П.

Оплеск: І І І І І

Слова: Раз і; два і; туп, туп, туп

Кроки: Л. П. Л. П. Л. П. Л. П.

ТЕСТ 2 «Хода коника» на виконання кроком маршового ритму і відповідного темпу (розмір 4/4, темп Andante). Цей тест більш складний порівняно з першим, допомагає виявити рівень розрізнення ритмічних рисунків

залежно від тексту й асоціативні зв'язки з рухом і звуковідтворенням ходи коника.

Дитина крокує, одночасно вимовляючи фрази:

Ритм: І І І І І І І І І І І

Слова: Гой-да! Гой-да! Доб-ра в ко-ни-ка хо-да!

Кроки: Л. П. Л. П. Л. П. Л. П.

Ритм: І І І І І І І І І І І

Слова: Цок-цок цок-цок-цок! Зо-ло-ті під-ко-ви

Кроки: Л. П. Л. П. Л. П. Л. П.

Після виконання дитиною тесту задавалося додаткове запитання: «Що означають слова «цок – цок – цок»? Чому «цок – цок – цок, а не туп – туп – туп»?

ТЕСТ 3 мав на меті виявити рівень розвитку більш складної ритмічної узгодженості рухів багатьма частинами тіла (руками, ногами, тулубом) з мовленнєвою ритмізацією, а також наявність творчого компоненту.

Виконувалися танцювальні та імітаційні вправи з вимовлянням вірша (розмір 4/4, темп Andante):

Ритм: І І І І

Слова: Я – ма-лень-ка ля-леч-ка.

Рухи: Пружний крок правою ногою з рухом уперед.

Ритм: І І І І

Слова: Вмі-ю тан-цю-ва-ти.

Рухи: Пружний крок лівою ногою з рухом уперед.

Ритм: І І І І

Слова: Го-лів-ку по-вер-та-ю.

Рухи: Повороти головою праворуч, ліворуч.

Ритм: І І І І

Слова: Руч-ка-ми ма-ха-ю.

Рухи: Плавне піднімання й опускання рук.

Ритм: І І І І І І І

Слова: Ніж-ка-ми по-ту-па-ю.

Рухи: Крокування на місці.

Ритм: I I I I I I I

Слова: Руч-ка-ми по-хло-па-ю.

Рухи: Ритмічне плескання в долоні.

Критерії оцінювання:

початковий рівень – спостерігається неузгодженість рухів рук, ніг, тулуба і ритмізованих фраз, слово передує руху чи відстає від нього;

середній рівень – дитина виконує завдання у повільному темпі з другого чи третього разу за допомогою вихователя, фрагментарно правильно відтворює ритмічні віршовані рядки;

достатній рівень – узгоджує слова з рухом у відповідному темпі, але припускається незначних помилок;

високий рівень – правильно виконує всі завдання; чітко поєднує ритм слова, фраз і рухів у відповідному темпі.

II блок тестових завдань використовувався з метою визначення рівня психомоторики та частоти порушень постави. Цей блок містив три підблоки.

Перший підблок був спрямований на з'ясування рівня розвитку дрібної моторики пальців та кистей рук.

Дослідження якості та ступеня диференціації рухів пальців та кистей рук.

Мета проведення: оцінити плавність, точність і одночасність виконання діагностичних завдань, розкутість чи напруженість рухів, темпоритмічну відповідність виконання комплексу рухів та їх порушення (під рахунок експериментатора як еталонний).

ТЕСТ 1. Скласти пальці в кільце, розкрити долоні.

ТЕСТ 2. «Пальчики вітаються» – поперемінно з'єднувати всі пальці руки з великим пальцем спочатку правою рукою, потім лівою, далі обома руками одночасно.

ТЕСТ 3. «Дощик» – кисть руки лежить на столі, пальці зігнуті. Поперемінно постукувати пальцями по столу.

ТЕСТ 4. «Віяло» – почергово загинати в кулак по одному пальцю.

Критерії оцінювання:

початковий рівень – страждають усі досліджувані параметри моторики кистей і пальців рук. Фіксуються характерні прояви: уподібнення, заміна рухів іншими, недосконала координація, напруженість чи розкутість рухів пальців, порушення темпоритмічної сторони виконання завдань;

середній рівень – спостерігається напруженість чи розкутість рухів пальців під час виконання завдань, намагання ритмічно виконувати тестові завдання, але у повільному темпі;

достатній рівень – дитина виконує тестові завдання у відповідному темпі й ритмі, але спостерігаються: нечіткість рухів і збільшення кількості помилок наприкінці випробування; деякі труднощі у виконанні завдань, пов'язаних із кінестетичною організацією рухів, перетворенням окремих рухових актів на плавні;

високий рівень – достатньо висока координація рухів пальців та кистей рук, одночасність, точність, швидкість і правильність виконання рухів; достатньо високий рівень регуляції рухів під час прискорення темпу і при виконанні більш складних завдань.

Другий підблок передбачав визначення рівнів розвитку загальної психомоторики. Важливою передумовою успішної навчальної діяльності дітей є наявність тих психомоторних функцій, що найбільш тісно пов'язані з навчальною діяльністю.

Для визначення рівня розвитку психомоторної сфери дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення ми використали тести, що характеризують стан рухової пам'яті та уваги (стійкість, переключення, розподіл), просторового орієнтування, статичної координації рухів.

Дослідження рухової пам'яті.

Мета проведення: визначити рівень правильності, чіткості, послідовності, ритмічності виконання рухів згідно з інструкцією.

ТЕСТ 1. Повторити за педагогом вправи для рук: руки вперед, угору, в обидва боки, а далі виконати їх самостійно.

ТЕСТ 2. Повторити за педагогом названі вище рухи за виключенням одного «забороненого».

Критерії оцінювання:

початковий рівень – спостерігається зниження продуктивності запам'ятовування рухового матеріалу, недостатня його усвідомленість; дитина неспроможна перейти від одного рухового елемента до іншого, спостерігаються заміни рухів, зайві, спотворені та аритмічні рухи;

середній рівень – дитина краще запам'ятовує початок і кінець даного тестового завдання. Під час відтворення рухів спостерігається вповільнення чи прискорення їх темпу. Збій у руховій програмі розпочинається вже з третього чи навіть з другого руху, при цьому відзначаються труднощі переходу від одного рухового елемента до іншого, а також недостатньо повне відтворення матеріалу;

достатній рівень – спостерігаються незначні помилки під час виконання тестових завдань, але при повторному виконанні дитина правильно, послідовно і ритмічно виконує рухи;

високий рівень – правильне, чітке, послідовне, ритмічне виконання рухів за інструкцією з першого разу.

Дослідження уваги дітей дошкільного віку на констатуючому етапі дослідження передбачало вивчення рівня стійкості уваги під час виконання рухів за зразком та інструкцією експериментатора (з використанням слухового і зорового аналізаторів).

ТЕСТ 1 «Стійкість уваги». Повторити за педагогом ряд послідовних рухів: руки вперед, угору, в обидва боки, вниз, змінюючи послідовність рухів.

Щодо просторової орієнтації, яка безпосередньо пов'язана з руховою діяльністю слабозорих дітей, неодмінною умовою ефективності та

результативності розв'язання конкретних практичних завдань є вміння розподіляти увагу і переключати її з одного виду діяльності на інший []. Саме тому нами вивчалися такі основні якості уваги, як переключення і розподілення.

Для темпоритмічної стимуляції та своєчасного виконання рухів під музику Ф. Шопена «Вальс квітів» використовувалися посилено акцентовані сильні долі музичних фраз.

ТЕСТ 2 «Переключення уваги». Діти стоять у дві шеренги один проти одного і одночасно за командою вихователя під музику в повільному темпі на початок кожного такту виконують два протилежні рухи: одна шеренга плавно присідає, друга, навпаки, плавно випрямляється, піднімаючись на носки, і т.д.

Вивчається точність, своєчасність або неточність, несвоєчасність виконання рухів, наявність уміння регулювати зміну рухів або його відсутність.

ТЕСТ 3 «Розподілення слухової уваги». Виконати одночасно два рухи однією рукою і один рух іншою: правою – в бік, угору; лівою – вперед. Кожною рукою виконати рухи двічі, далі за словесною інструкцією поєднати виконання рухів обома руками.

Критерії оцінювання:

початковий рівень – невиконання завдань на сприймання зорових і слухових подразників, невміння регулювати зміну рухів, розподіляти та переключати увагу;

середній рівень – нечітке, часткове виконання завдань з другого-третього разів, що пов'язано з низькою стійкістю уваги, розсіяністю, незібраністю дітей, труднощами в розподілі уваги, вповільненому темпі її переключення;

достатній рівень – виконання рухів за зразком та інструкцією експериментатора (з використанням слухового і зорового аналізаторів) з першого разу, але наявність незначних помилок у діях, умінні зосереджувати увагу на певному рухові, переключенні уваги з одного руху на інший;

високий рівень – правильне, чітке виконання всіх завдань з першого разу, сконцентрована та стійка увага під час виконання рухів, швидке, точне її розподілення та переключення.

Дослідження просторового орієнтування передбачало з'ясувати темп, напрямок і ритмічність рухів дітей під музику, їх упевненість або невпевненість під час виконання завдань, знання чи відчуття контрольної межі вільної площини.

ТЕСТ 1. Пройти залом з одного кута по квадрату вільної площини і повернутися до цього ж кута.

ТЕСТ 2. Самостійний рух із центру зали в різних напрямках за словесною інструкцією вихователя.

Критерії оцінювання:

початковий рівень – незнання сторін тіла, ведучої руки, невміння ходити у заданому напрямку, орієнтуватися у просторі, наявність страху руху в просторі;

середній рівень – невпевнене виконання завдань із другого-третього разів, наявність значних помилок при визначенні та русі у заданому напрямку, незнання контрольної межі вільної площини;

достатній рівень – виконання завдання з першого разу, але з незначними помилками щодо визначення напрямку руху, невпевненість під час виконання завдань;

високий рівень – упевнене, чітке виконання всіх завдань з першого разу у відповідному темпі, вільне орієнтування в просторі.

Наступним етапом було **дослідження статичної координації рухів**. Статична координація рухів характеризує рівень розвитку функцій статичної рівноваги, тобто збереження рівноваги в різних положеннях стоячи на місці.

Метою дослідження було оцінити тривалість і статичність запропонованої пози, довільність або напруженість її утримання, наявність розгойдування, балансування тулубом, руками, хитання головою, зрушення місця або ривки в бік, падіння.

ТЕСТ 1. Поставити стопи ніг на одній лінії так, щоб носок однієї ноги торкався п'ятки іншої, руки витягнути вперед. Стояти із закритими очима протягом 5 секунд (двічі для кожної ноги).

ТЕСТ 2 «Журавель». В. п. – стійка на одній нозі, друга нога зігнута в коліні та торкається стопою колінного суглобу першої ноги, стегно відведене на зовні, руки на поясі. Стояти з закритими очима протягом 5 секунд (двічі на кожній нозі).

Критерії оцінювання:

початковий рівень – неспроможність збереження статичної рівноваги;

середній рівень – наявність значних утруднень у збереженні рівноваги, поява тремору кінцівок, балансування тулубом, руками, хитання головою, зрушення з місця або ривки в бік, падіння;

достатній рівень – дитина протягом тривалого часу, але з напругою утримує статичну позу, іноді балансує тулубом, але зберігає рівновагу;

високий рівень – тривалість і статичність запропонованої пози, довільне її утримання.

Наступний, третій підблок тестових завдань був спрямований на виявлення початкових форм порушень постави. При цьому використовувався метод соматоскопії за методикою В.С.Язловецького. Стан постави вимірювався у сагітальній та фронтальній площинах.

Стан постави у сагітальній площині визначався за допомогою вимірювання відстані між плечовими точками по задній та передній поверхні тулуба. Даний показник обчислювався за формулою плечового індексу (П.І.):

$$\text{П.І.} = \text{ширина плечей (см)} : \text{плечову дугу (см)} \times 100\%.$$

Ширину плечей вимірювали спереду, а плечову дугу – по задній поверхні тулуба. Якщо плечовий індекс був менший за 90%, то це означало порушення постави.

Стан постави у фронтальній площині визначався шляхом вимірювання відстані від сьомого шийного хребця до верхнього кута правої та лівої лопаток.

Якщо різниця між цими показниками складала більше 1 см, то у дитини фіксувалося порушення постави.

Далі визначався відсоток дітей, які мають порушення постави як у сагітальній, так і у фронтальній площині.

Під час розробки цієї методики нами врахований певний музично-ритмічний досвід дітей цієї категорії, який сформувався у них спонтанно завдяки перегляду музичних телевізійних програм, в яких вони могли спостерігати музично-ритмічні рухи, а також слухового досвіду, пов'язаного з прослуховуванням радіопередач, в яких передаються музичні твори танцювального характеру. Більшість дітей молодшого дошкільного віку мали можливість отримати його й на заняттях із музичного і фізичного виховання.

Багато родин, в яких виховуються діти цього контингенту, прихильно ставляться до музики та видів діяльності, пов'язаних із нею, оскільки підґрунтям усіх видів діяльності (хореографі, співів, танці, слухання музики, гри на музичних інструментах) є музика. Але цей музично-ритмічний досвід дошкільного дитинства має переважно стихійний характер. Під час розробки методики вихідного рівня музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років ми врахували їхні вікові й індивідуальні психофізичні можливості, ступінь впливу супутніх захворювань на емоційний відгук на музику та ритмічні рухи під музичний супровід.

З'ясування якісних і кількісних показників музично-ритмічного розвитку дітей, як було описано вище, здійснювалось через демонстрацію ними відповідних знань, умінь і навичок.

Залежно від мети і завдань виявлення показників різних рівнів музично-ритмічного розвитку дітей, які були об'єднані в серії завдань і блоків, застосовувалися загальні та спеціальні методи дослідження. До загальних методів ми відносимо: педагогічне спостереження за дітьми на заняттях із логоритміки, опитування дітей, інструкції щодо проведення діагностичних методик, метод демонстрації, кількісна і якісна обробка результатів дослідження. До спеціальних методів належали: біосенсорні (вербальний +

кінестетичний, зорово-слухові, зорово-кінестетичні), мануально-ритмічні, метод соматоскопії, стимуляція музично-ритмічної імпровізації, порівняльний аналіз комплексу психомоторного, музично-сенсорного розвитку дітей з нормотиповим розвитком і з порушенням мовлення дошкільного віку.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження та існуючого досвіду організації занять із логоритміки в закладах дошкільної освіти, анкетування педагогічних працівників і батьків, а також певна схильність дітей дошкільного віку до музично-рухових видів діяльності стали підставою для виділення чотирьох основних рівнів музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення, які виховуються в умовах закладів дошкільної освіти.

Назва кожного блоку відповідає його змісту. Загальні вимоги до кожного з чотирьох рівнів музично-ритмічного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення орієнтовно відображені в їх змісті.

I рівень – високий (репродуктивно-творчий). Дитина добре і своєчасно опановує музично-ритмічним програмним матеріалом. Може самостійно розучувати нові види музично-ритмічної діяльності, використовуючи засвоєні знання, вміння і навички. Вільно оперує музично-ритмічною термінологією та словами-поняттями. Емоційно-творчо демонструє свої творчі досягнення. Активно і самостійно переносить здобуті на заняттях із логоритміки знання і набуті вміння і навички в інші умови виконання, відвідуючи гуртки художньої самодіяльності.

II рівень – достатній (репродуктивно-виконавський). Дитина запам'ятовує найважливіші положення музично-ритмічного навчального матеріалу, але її знання нестабільні, вона інколи плутається, припускається незначних помилок. За допомогою вихователя переносить попередній музично-ритмічний досвід на розучування нових музично-ритмічних видів діяльності. Встановлює внутрішньопонятійні та міжпонятійні зв'язки. Має перспективу подальшого позитивного розвитку.

III рівень – середній (фрагментарно-репродуктивний). Дитина здатна правильно сприймати, виконувати і відтворювати в рухах (за допомогою вихователя) прості за структурою та художньо-образним задумом музичні твори. Користується обмеженим понятійно-термінологічним словником. Знає незначну частину музично-ритмічного матеріалу. Музично-ритмічними вміннями володіє на рівні виконання способів діяльності за зразком, за аналогією.

IV рівень – початковий (умовно-репродуктивний). Дитина частково сприймає, розуміє, емоційно відчуває певну частину музично-ритмічного матеріалу, має збіднений понятійний та термінологічний запас, демонструє погано розвинені навички й уміння музично-ритмічної діяльності, опановувала ними на рівні копіювання зразка виконання способу діяльності. Допомогу вихователя не може сприйняти відразу, а потребує детального кількаразового показу і пояснення.

З метою створення природних умов для сприятливої комунікації та прихильного ставлення дітей з порушеннями мовлення віком 5-6 років до діагностичного визначення рівня їх музично-ритмічного розвитку створювалися цікаві ігрові ситуації. Щоб зацікавити дитину виконанням тестових завдань, ми використовували ігровий метод, різні види заохочень. Насамперед, для усвідомлення тестових завдань проводилася підготовча словникова робота, з'ясовувалося розуміння навчальних понять, що використовувалися під час констатуючого етапу дослідження. Далі дитині демонстрували завдання, пояснюючи правила його виконання. Щоб залучити дитину до діяльності, за основу бралися демонстрація педагогом способу виконання завдання та спільна діяльність педагога і дитини, під час якої словесна інструкція підкріплювалася прикладом. Потім дитині пропонувалося самостійно виконати тестове завдання. Відповіді, що були отримані без стороннього втручання, визначали актуальний рівень музично-ритмічного розвитку дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку. Для з'ясування зони найближчого музично-ритмічного розвитку дитини, їй пропонувалися два

додаткових навідних запитання. Після виконання завдань експериментатором використовувались словесні методи заохочення, незалежно від якості виконання експериментальних завдань.

Результати виконання I блоку завдань, що був спрямований на визначення рівня розвитку мовленнєво-рухового апарату, з акцентом на його темпоритмічному підґрунті, засвідчили, що за показниками темпоритмічного відчуття та рівня координації рухів з мовленням діти з порушеннями мовлення дещо поступаються своїм одноліткам з нормотиповим розвитком (табл. 2.1).

Так, під час виконання тестових завдань на визначення рівня розвитку темпоритмічного відчуття діти зазнавали труднощів у процесі відтворення ритмічного рисунка, пропускали значну кількість його елементів, відтворювали їх у більш повільному темпі.

Таблиця 2.1.

Рівні розвитку темпоритмічного відчуття дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	1	6,7	0	0
Достатній	4	26,7	3	20,0
Середній	7	46,6	6	40,0
Початковий	3	20,0	6	40,0

Виконання тестових завдань на визначення рівня розвитку координації рухів з мовленням мало стрибкоподібний характер, що показувало неузгодженість і нерівномірність відтворення ритмічного рисунка, спостерігалось зниження емоційної активності або пасивність у процесі виконання завдань. При цьому була виявлена неузгодженість рухів рук, ніг і ритмізованих фраз. Слово передувало рухам чи, навпаки, відставало від них. При цьому темп виконання рухів був уповільнений.

Таблиця 2.2

Рівні розвитку координації рухів з мовленням у дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група	Експериментальна група
----------------	------------------	------------------------

	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	4	26,7	3	20,0
Середній	6	40,0	6	40,0
Початковий	5	33,3	6	40,0

Даний блок передбачав також і виявлення кількісних одиниць понятійного досвіду, пов'язаного з даною діяльністю, шляхом опитування дітей (див. додаток А). Виявилось, що майже 60% дітей з порушенням мовлення не мають уявлень про існування логоритміки як одного з видів музично-ритмічної діяльності та понять, пов'язаних із цією діяльністю. Наприклад: Денис не зміг знайти правильної відповіді на запитання «Як ти розумієш, що таке «логоритміка» та пояснити значення цього слова. Настя, дала таку відповідь на це запитання: «Логоритміка – це ігри та вправи зі словами під музику». У 40% дітей з порушеннями мовлення спостерігалися неточні, але наближені до даної діяльності поняття. Олеся на вищезазначене запитання відповіла, що «логоритміка – це танці». Отже, це дає змогу зробити наступний висновок, що 60% дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення взагалі не мають уявлення про даний вид діяльності або демонструють вербалізовані знання. Закономірно, що вони потребують цілеспрямованого розвитку і розширення понятійної бази знань.

Отже, проведене діагностичне дослідження засвідчило значне відставання дітей з порушеннями мовлення в розвитку темпоритмічного відчуття, координації рухів з мовленням, розвитку понятійної бази порівняно з їхніми однолітками, з нормотиповим розвитком. Так, у дітей з експериментальної групи, порівняно з дітьми з контрольної групи, переважають показники середнього і початкового рівнів розвитку.

II блок тестових завдань був спрямований на визначення існуючого рівня розвитку психомоторики та поділявся на три підблоки. Результати **першого підблоку** щодо рівня розвитку дрібної моторики пальців та кистей рук у дітей віком 5-6 років представлено в таблиці 2.3.

У процесі педагогічного спостереження з'ясовано, що діти з порушеннями мовлення майже за всіма параметрами, що вивчалися в цьому блоці тестових завдань, суттєво поступаються здоровим одноліткам. Для них були характерні заміна поданих рухів іншими, їх незадовільна скоординованість. Найбільш складними для дітей з мовленнєвими порушеннями виявилися рухи як відведення і приведення пальців руки, так і протиставлення першому пальцю інших. Спостерігалися нечіткість і неритмічність рухів, уповільнення темпу виконання більш складних завдань, напруженість м'язів рук і збільшення кількості помилок наприкінці роботи.

Таблиця 2.3

**Рівні розвитку дрібної моторики пальців і кистей рук
у дітей віком 5-6 років**

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	3	20,0	4	26,7
Середній	8	53,3	5	33,3
Початковий	4	26,7	6	40,0

Отже, результати констатуючого етапу дослідження показали, що діти з порушеннями мовлення за розвитком дрібної моторики значно поступаються дітям із нормотиповим розвитком. Показники середнього і початкового рівнів у них зустрічаються набагато частіше, ніж у їх однолітків з нормотиповим розвитком.

Порівняльний аналіз результатів виконання **другого підблоку** завдань на розвиток загальної психомоторики зафіксував дуже низький рівень розвитку психомоторних функцій, що досліджувалися, і значне відставання дітей з порушеними мовлення за показниками обсягу сформованих умінь і навичок. Так, даний підблок включав тести, що дозволяли схарактеризувати стан рухової пам'яті й уваги (стійкість, переключення, розподілення), просторового орієнтування, статичної координації рухів (табл. 2.4. – 2.9).

Дослідження рухової пам'яті дітей з порушеннями мовлення засвідчило зниження продуктивності запам'ятовування рухового матеріалу. Діти краще запам'ятовували початок і кінець завдання. З-поміж особливостей процесу запам'ятовування варто наголосити на недостатній усвідомленості навчального матеріалу. У процесі відтворення рухів спостерігалися вповільнення їх темпу чи, навпаки, прискорення, аритмічність. Збій у руховій програмі починався вже з третього, а інколи із другого руху; при цьому відзначалися труднощі переходу від одного рухового елемента до другого. Також спостерігалися й інші помилки: недостатньо повне відтворення матеріалу, повторення, перекручування рухів, зайві та спотворені рухи.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку рухової пам'яті дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	4	26,7	3	20,0
Середній	7	46,6	6	40,0
Початкового	4	26,7	6	40,0

Таким чином, результати констатуючого етапу дослідження рухової пам'яті показали, що діти з порушеннями мовлення дещо відстають від своїх однолітків, які мають нормотиповий розвиток.

Нами досліджувалися такі якості уваги, як стійкість, розподілення і переключення. Рівні розвитку стійкості уваги дітей віком 5-6 років представлені в таблиці 2.5.

Рівні розвитку стійкості уваги дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	3	20,0	4	26,7
Середній	8	53,3	5	33,3
Початковий	4	26,7	6	40,0

Рівні розвитку розподілення уваги дітей віком 5-6 років представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості розподілення уваги дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	4	26,7	3	20,0
Середній	8	53,3	5	33,3
Початковий	4	26,7	7	46,7

Результати дослідження рівнів розвитку переключення уваги дітей віком 5-6 років представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні розвитку переключення уваги дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	7	46,6	6	40,0
Середній	4	26,7	6	40,0
Початковий	4	26,7	3	20,0

У процесі педагогічного спостереження було виявлено, що стійкість уваги дітей з порушеннями мовлення була дещо нижчою порівняно з дітьми які мають нормотиповий розвиток. Перші часто відволікалися, були незібрані, їм було важко виконувати одне і те ж саме завдання багато разів. У процесі виконання завдань спостерігалось невміння розподіляти увагу, а також уповільнений темп переключення уваги. Часто, відчуваючи труднощі під час

виконання рухових завдань, діти переключалися на іншу справу, не пов'язану з необхідною діяльністю, або переймалися своїми думками.

Результати наших досліджень засвідчили, що рівень усіх досліджуваних якостей уваги дітей з порушеннями мовлення був низьким порівняно з рівнем дітей з нормотиповим розвитком, про що свідчить різниця з початкового і середнього рівнів оцінювання. Тому можна зробити висновок про те, що такі якості уваги, як стійкість, розподілення і переключення перебувають у певній залежності від мовленнєвих порушень.

Результати дослідження здатності до просторового орієнтування дітей з порушеннями мовлення показали відставання їх від дітей з нормотиповим розвитком (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Рівні розвитку просторового орієнтування дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	1	6,6	0	0
Достатній	4	26,7	3	20,0
Середній	6	40,0	6	40,0
Початковий	4	26,7	6	40,0

У процесі педагогічного спостереження за виконанням рухів у просторі було виявлено, що у дітей з порушеннями мовлення були недостатньо сформовані такі просторові характеристики: вихідне положення, положення тіла і його частин (під час виконання вправи), траєкторія руху, місцерозташування власного тіла щодо інших предметів, незнання того, яка рука є провідною. Також діти відчуваючи страх, не хотіли знаходитися у великому просторі. Розрізнення напрямків «управо-вліво» у дітей не було сформоване, особливо, якщо ускладнювалися умови виконання завдань. Діти більш успішно виконували завдання за напрямком «уперед-назад», «угору-вниз». Їх словниковий запас був бідний на просторові терміни та відповідні

поняття. Унаслідок обмеження зорово-рухових дій у просторі спостерігалось значне зниження рухової активності дітей.

Отже, проведене дослідження показало, що порушення мовлення негативно позначається на розвитку просторових характеристик руху, на кількісних і якісних показниках просторового орієнтування, що були нижчими у дітей з порушеннями мовлення експериментальної групи, ніж у дітей з нормотиповим розвитком з контрольної групи.

Вивчення сформованості статичної координації у дітей з нормотиповим розвитком і порушеними мовлення засвідчило, що діти з порушеннями мовлення мають гірші показники, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Рівні розвитку статичної координації дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група		Експериментальна група	
	З нормотиповим розвитком		З порушеними мовлення	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	1	6,7	0	0
Достатній	4	26,7	3	20,0
Середній	7	46,6	6	40,0
Початковий	3	20,0	6	40,0

Отже, аналіз результатів діагностичного дослідження статичної координації рухів засвідчив, що діти з порушеннями мовлення мають нищі показники, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. Діти з експериментальної групи мала середній і початковий рівні розвитку статичної координації. Високий та достатній рівні не виявлений у жодної дитини з порушеннями мовлення, чого не можна сказати про дітей цього ж віку, які мають нормотиповий розвиток.

Таким чином, проведене констатуюче дослідження свідчить про недостатню підготовленість дітей з порушеннями мовлення до школи, оскільки для них характерні неналежна сформованість психомоторних функцій (дрібної моторики, рухової пам'яті, стійкості, розподілення, переключення уваги, здатності до просторового орієнтування, статичної координації). Отже,

важливого значення набуває своєчасне попередження та корекція зазначених вад за рахунок спеціальної корекційної роботи, яка має ґрунтуватися на полісенсорній основі та практичному засвоєнні дій і понять.

2.2. Методика проведення формуючого етапу дослідження та порівняльний аналіз результатів

За результатами констатуючого етапу дослідження виявлені недоліки в змісті та методичній організації занять з логоритміки в умовах закладу дошкільної освіти, причинами яких є відсутність чітко окресленого змісту занять із логоритміки, незабезпечення їх корекційно-розвивальної спрямованості, недосконалість і обмеженість використання різних видів музично-ритмічної діяльності, нерозробленість системи музично-ритмічного виховання в цілому.

У теоретичній частині нашого дослідження відзначено, що для повноцінного розвитку і соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення, насамперед, необхідна правильно організована корекційно-педагогічна робота, яка б включала систему спеціальних корекційно-розвивальних впливів, спрямованих на активізацію процесів виявлення, компенсації, усунення і попередження недоліків пізнавальної діяльності, фізичного розвитку та вдосконалення рухових здібностей дітей, корекцію і дорозвиток рис особистості.

Важливість корекційно-педагогічної роботи влучно підкреслює Т.О.Власова: «... в усіх випадках потрібні раннє корекційне навчання та виховання, що дозволяють попередити чи значною мірою послабити ті недоліки, які закономірно виникають як вторинні, й наступні відхилення в розвитку. В ряді випадків спеціальне дошкільне навчання та виховання може повністю попередити появу порушень у розвитку і тим самим уникнути утруднень у дітей під час навчання в масовій школі [28, с.43]».

Метою формуючого етапу дослідження стала розробка корекційно-розвивальної складової змісту і методики музично-ритмічного виховання дітей

віком 5-6 років із порушеннями мовлення, спрямованої на посилення корекційно-розвивальних впливів спеціальних занять із логоритміки і більш якісну підготовку дитини з порушеннями мовлення до умов шкільного навчання, що допоможе здійснити плавну інтеграцію дітей цієї категорії до середовища однолітків, а також перевірка її ефективності.

Для реалізації цієї мети був розроблений комплекс логоритмічних вправ для дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення, який пройшов апробацію впродовж лютого-червня 2024 р. у логопедичній групі комунального закладу "заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 4 "Сонечко" Маневицької селищної ради Волинської області".

Для проведення формуючого етапу експерименту нами були обрані діти віком 5-6 років у кількості 30 осіб, з яких 15 дітей з нормотиповим розвитком (контрольна група) заклад дошкільної освіти (ясла-садок) "Колобок" Прилісненської сільської ради Маневицького району Волинської області та 15 з порушеннями мовлення (експериментальна група) комунального закладу "заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 4 "Сонечко" Маневицької селищної ради Волинської області".

Упродовж п'яти місяців в експериментальній групі проводилися корекційно-розвивальні заняття з логоритміки за розробленим нами комплексом логоритмічних вправ для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. У контрольних групах заняття проводилися за програмами з музичного та фізичного виховання, до змісту яких були включені лише музично-ритмічні рухи, танці та гра на дитячих музичних інструментах за традиційною методикою.

У тижневому циклі експериментальні заняття з дітьми віком 5-6 років з порушеннями мовлення проводилися двічі на тиждень і тривали по 35 хвилин.

На початку і наприкінці формуючого етапу експерименту було проведено діагностичне обстеження 5-6-річних дошкільників з експериментальної та контрольних груп, у ході якого визначалися рівневі показники музично-

ритмічного розвитку дітей та здійснювався порівняльний аналіз результатів констатуючого і формуючого етапів дослідження.

Основні концептуальні положення методики формуючого експерименту ґрунтувалися на загальних психолого-педагогічних і спеціальних принципах. Зокрема, були враховані вікові й індивідуальні особливості дітей, доступність музично-ритмічного матеріалу, послідовність і систематичність навчання дітей, достатня його унаочненість. До спеціальних належали принципи педагогічного оптимізму, дотримання міжпредметних зв'язків, корекційно-компенсаторної спрямованості, індивідуального і диференційованого підходів, оптимальності та варіативності педагогічних впливів.

Провідну роль у нашій експериментальній методиці відігравав принцип педагогічного оптимізму, який передбачав можливість суттєвої нормалізації музично-ритмічного розвитку дітей з порушеннями мовлення за умови спеціально організованого педагогічного керівництва та впровадження в практику дошкільного закладу розробленого нами комплексу логоритмічних вправ.

Використання принципу міжпредметних зв'язків дозволяло забезпечити повноцінне сприймання музично-рухового матеріалу, свідоме набуття вмінь і навичок та їх повноцінну актуалізацію під час відтворення у різних видах діяльності.

Дотримання індивідуального і диференційованого підходів ґрунтується на побудові роботи з дитиною з урахуванням специфіки порушення мовлення, супутньої патології, реальних фізичних і психічних можливостей, статі, здатності до навчання, накопичення музично-ритмічного досвіду тощо.

Принцип оптимальності педагогічних впливів передбачав збалансоване визначення психофізичного навантаження, добір засобів доцільної стимуляції діяльності дітей. Стимулами виступали різні види музично-ритмічної діяльності, які різнилися за своєю спрямованістю, координаційною складністю, обсягом, інтенсивністю, емоційною забарвленістю. Важливо, щоб

навантаження не перевищували допустимі величини та відповідали оптимальним реакціям організму.

Оскільки дітям з порушеннями мовлення, внаслідок первинного дефекту, притаманна рухова й емоційна недостатність, дотримання принципу варіативності педагогічних впливів дозволяло використовувати в процесі занять логоритмікою різноманітних музично-ритмічних вправ, спрямованих на компенсацію негативних явищ і запобігання втомлюваності. Принцип варіативності охоплював умови виконання вправ і способи регулювання емоційних станів, що передбачав вплив на різні сенсорні відчуття дітей.

На початковому етапі передбачалося включення в рухову діяльність окремих аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильної, кінестетичної, вербальної). Це були ритмізовані вправи для очей, рук, ніг, тулуба, слухання музики, ритмізоване вимовляння звуків, складів, слів, віршів. Далі ми використовували вправи, які активізували роботу двох аналізаторів одночасно (зорового і слухового, слухового і тактильного, тактильного і вербального, кінестетичного і вербального та ін.). Це були вправи на ритмічне виконання рухів різними частинами тіла під музичний супровід, із вербальним супроводом (ритмодекламація) у відповідному темпі й ритмі тощо. І, нарешті, на заключному етапі передбачалося широке задіяння всіх можливих аналізаторів одночасно (зорового, слухового і тактильного, слухового, тактильного і вербального, слухового, кінестетичного і вербального та ін.). Це були ритмізовані вправи для різних частин тіла з одночасним вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, примовок, віршів, скоромовок під музичний супровід та ін. Основною вимогою до виконання цих вправ було узгодження роботи всіх задіяних аналізаторних систем у заданому темпі й ритмі.

Завданням I етапу (мотиваційно-пропедевтичного) був розвиток інтересу дітей до доступних видів музично-ритмічної діяльності, використання яких на заняттях із логоритміки сприяло формуванню мотиваційного компоненту опанування даним видом діяльності. Для цього роз'яснювалося значення

музично-ритмічної діяльності для загального рухового розвитку в усіх його проявах.

Зацікавленість дітей стимулювалась за допомогою перегляду дитячих мультфільмів, музичних казок, відвідування фестивалів дитячої творчості («Як стати зіркою», «Повір у себе» та ін.), слухання музичних творів, в яких відтворюються звуки природи (шум моря, спів птахів, голоси тварин тощо), рухомих об'єктів. Також проводилися екскурсії в природу з метою розширення зорового досвіду та його перенесення в рухову сферу, організовувалося відвідування вистав дитячого театру з метою зорового сприймання музично-рухових видів мистецтва (танців), показових виступів дитячих спортивних колективів (спортивний танець, аеробіка, шейпінг тощо) та їх обговорення.

На другому етапі (понятійно-пізнавальному) передбачалося вирішення двох завдань. Перше було пов'язано з опануванням термінами і формуванням понятійного словника дітей для спілкування з педагогом під час занять логоритмікою й адекватного виконання навчально-виховних завдань.

Ураховуючи значення мовлення в розвитку психічних процесів та взаємозв'язок між розвитком мовлення і рухів, значну увагу на цьому етапі ми приділяли уточненню і розширенню словника, понятійної бази знань, що є фундаментом музично-ритмічних умінь та навичок. Дітей ознайомлювали із засобами музичної виразності (музичними розмірами 2/4; 3/4; 4/4, з довгими та короткими тривалостями, з акцентованими і неакцентованими долями, з темпом, динамікою, характером музики), їм роз'яснювали просторові терміни та хореографічні поняття.

З метою розширення понятійної бази ми спочатку оцінювали набутий до того досвід, якісний склад знань дітей з певної теми, а далі ознайомлювали їх із новими термінами і поняттями з даної теми. Так накопичувався інформаційний матеріал, унаслідок чого якісно збагачувався сенсорний досвід дітей. Далі, під час доступних видів діяльності відбувалися перевірка і закріплення отриманих теоретичних знань шляхом їх відтворення. Опанування дітьми достатньою понятійною базою сприяло подоланню комплексу неповноцінності, посиленню

мотивації до участі в різних видах музично-ритмічної діяльності, які ставали більш доступними.

Другим завданням цього етапу була стимуляція мовленнєвої активності (за Л.О.Куненко). Для того щоб дитина з порушеннями мовлення змогла вільно оперувати відповідними термінами і поняттями, вільно спілкуватися з вихователями і розуміти їх, дуже важливо використовувати логопедичні засоби, до яких належить ритмодекламація. Тому на даному етапі для формування відчуття ритму в дітей за допомогою мовлення застосовувався метод ритмодекламації (за методикою К.Орфа). Він полягав у виробленні в дітей відчуття ритму, емоційно-змістової насиченості слова в динаміці, в його зв'язках у тексті. Крім того, дітей вчили, як за допомогою голосу і міміки увиразнювати мовлення, відтворювати певний настрій. Це були вправи, пов'язані зі звуконаслідуванням, з ритмічним відтворенням складів, окремих речень, віршів, скоромовок тощо. До методики вербально-ритмічного розвитку нами були включені корекційно-розвивальні вправи («По малину в сад підемо», «Ведмедик з лялькою танцюють полечку», муз. А.Філіпенко, сл. Т.Волгіної; українські народні пісні: «Сорока-ворона», «Ой на горі жито», «Тук-тук чобіток» та ін.), спрямовані на корекцію мовленнєвих порушень, пов'язаних із темпоритмічною стороною, супутніх патологій та стимуляцію і дорозвиток мовленнєво-дикційних навичок, нормалізацію дихання.

На третьому (музично-ритмічному) етапі відбувалося ознайомлення з руховою музично-ритмічною діяльністю. До неї були включені такі корекційні види музично-ритмічної діяльності: рухово-ритмічна, гра на шумових дитячих інструментах, музично-ритмічна.

Спільною властивістю всіх видів музично-ритмічної діяльності було те, що вони, насамперед, розвивали у дитини музичноритмічне відчуття. Це пов'язано з тим, що відчуття ритму, як сенсорна основа життєдіяльності, є одним із джерел підтримання життєвого тону людини, запорукою її рухливості, орієнтації в просторі, воно відіграє важливу роль у різних видах діяльності дітей: навчальній, побутовій, трудовій, ігровій тощо.

Розглянемо види музично-ритмічної діяльності, що використовувалися на III етапі формуючого експерименту.

У процесі *рухово-ритмічної діяльності* продовжувало розвиватися відчуття ритму. Відтворення ритму в русі відбувалося за поєднання мовлення з різними аналізаторами (зоровим, слуховим, тактильним, кінестетичним). Це були ритмізовані вправи для очей, дрібної моторики, загальної моторики (рук, ніг, тулуба) з вербальним супроводом і без нього, вправи з м'ячем тощо.

Ритмізовані вправи для очей включали рухи очима у різних напрямках під рахунок, із використанням слів-орієнтирів (дитина дивиться вгору і одночасно вимовляє слово «вгору»), ритмічного вимовляння віршів.

У дослідженнях М.М.Кольцової зазначено, що рівень розвитку мовлення дітей знаходиться у прямій залежності від ступеня сформованості дрібних рухів пальців рук. Тому особлива увага на заняттях приділялася ритмізованим вправам для пальців та кистей рук із використанням елементів методики Н.Ісайкової, що включала: пальчикову гімнастику, пальчикові фігурки, пальчикові інсценівки.

Пальчикову гімнастику використовували з метою розвитку дрібної моторики, тактильного аналізатору, мовлення, слухового сприймання. Розпочинали її з найпростіших вправ та знайомства дітей зі своїми пальцями – їхніми назвами, призначенням («Пальчики вітаються», «Стиснемо-розтиснемо», «Молоточок», «Бігунець», «Млинок», «Гра на фортепіано» та ін.).

На другому етапі, коли дитячі пальчики після вправляння ставали більш рухливими і гнучкими, вводилися пальчикові фігурки з метою розвитку дрібної моторики, координації рухів, образно-рухових уявлень, характерних для певних казкових персонажів і відповідних рухо-емоційним характеристикам, розширення пізнавального досвіду, формування уявлень про предмети, розвитку зорової, слухової та тактильної пам'яті. Ці вправи ми поєднували з ритмічним віршів, завдяки чому діти швидше запам'ятовували мануальні рухи і точніше відтворювали віршований супровід («Будиночок», «Прапорець», «Човник», «Мишка», «Зайчик» та ін.).

Пальчикові інсценівки спиралися на вже сформовані образно-рухові уявлення про певних персонажів і включали пальчикові загадки, вірші, діалоги, пісні, міні-вистави з використанням характерних рухів даного персонажа («Півники побилися», М. Познанська; «Два півники», «Сорока-ворона», «Двоє козенят», «Зайчик злякався», П. Воронько та ін.).

Зокрема, пальчикові загадки були спрямовані на розрізнення, впізнавання образно-рухових, емоційно-рухових персонажів з використанням (з вербальною підказкою та без неї) і розвиток ритмічного відчуття. Загадки з вербальною підказкою були спрямовані на ритмізацію рухів, розвиток слухового сприйняття вербальних характеристик, пантомімічного і зорового сприйняття. Загадки без вербальної підказки використовувалися також із метою ритмізації рухів та зорового впізнавання емоційно-рухових образів. Для підкреслення емоційно-образних уявлень використовувався музичний супровід, причому підбиралася естетично приваблива музика, яка відповідала віковим особливостям дітей із порушеннями мовлення.

За цим же принципом будувалися пальчикові діалоги, пісні, міні-вистави з використанням пальчикових ляльок, але вони були більше орієнтовані на художньо-образне сприйняття і розвиток креативних здібностей дітей з порушеннями .

Вправи на розвиток загальної моторики включали ритмічні рухи руками, ногами, тулубом (плескання, тупотіння, погойдування тулубом із почерговим перенесенням ваги на ліву і праву ногу, пружисті рухи ногами та ін.), різні види ритмічної ходьби, бігу та підстрибування у різному напрямку, темпі, з оплесками на визначений рахунок, із вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, поспівок, віршів, скоромовок тощо.

Важливе корекційне значення мали вправи з м'ячем, які включали ритмічне відбивання м'яча об підлогу під рахунок, перекидання м'яча з однієї руки до другої (з відкритими та закритими очима) і передача м'яча по колу в ритмі вірша, кидання м'яча догори, об підлогу та ловіння його обома руками з оплесками тощо.

Гру на шумових дитячих інструментах – звуковому трикутнику, дзвіночку, дерев'яних паличках, ложках, барабані, брязкальцях, бубоні та ін. – використовували з метою дорозвитку темпоритмічного і динамічного відчуття, дрібної моторики пальців та кистей рук. Ці вправи включали відтворення на інструментах голосів тварин і птахів, шумів природи, ритмічного рисунка, що постійно повторюється. На закріплення грали в гру «Музична луна» (тихе повторення ритмічного рисунка за ведучим, який грав гучно). Далі гру на шумових інструментах поєднували з віршами, піснями, діалогами, потім – з основними рухами – ходьбою, танцювальними рухами та ін. (гра «Барабанщик»). При цьому до роботи поступово включалися спочатку слуховий, зоровий і тактильний аналізатори, надалі – кінестетичний та вербальний.

Музично-ритмічна діяльність передбачала розвиток ритмічно-рухових умінь та своєчасних моторних реакцій на конкретні зміни у музиці, пов'язані з її ритмічним рисунком. На цьому етапі у дітей формувалося вміння диференціювати музичні ритми і свідомо підпорядковувати їм свої рухи. Під час виконання цих вправ відбувався подальший розвиток аналізаторних систем у їх взаємозв'язку і взаємодії. Зокрема, застосовувалися такі види вправ:

1. Виконання основних рухів, тобто різних видів ритмічної ходьби, бігу, підскоків під музичний супровід, що розвивали вміння виконувати вправи в певному ритмі й темпі, відповідно до змісту і побудови музичної композиції, та передавати за допомогою рухів ритмічний рисунок мелодії.

2. Вправи ритмічної гімнастики – загальнорозвивальні та спеціальні вправи з предметами (прапорцями, хусточками, смужками, м'ячами, квітами, озвученими браслетами) та без них.

3. Танцювальні рухи, наближені за своєю структурою, ритмом, динамікою до танцю, який вивчався на занятті.

4. Танці різних жанрів: класичні, народні, історико-побутові та бальні («Танцюємо галопом» (на старовинну французьку мелодію в обр. Ш.Видора),

«Парний танець» (на мелодію чеської народної пісні), «Ввічливий танець» (на німецьку народну мелодію) та ін.

Під час виконання зазначених вправ велика увага приділялася розвитку навичок просторового орієнтування, координації рухів, корекції рухових порушень, формуванню правильної постави. Розвивалося вміння починати рухатися з початком музики, надавати руху динамічної та пластичної виразності, закінчувати рух точно із закінченням музичного твору чи його частин.

Ефективність кінцевого результату основних та корекційних завдань заняття залежала від дотримання таких психолого-педагогічних умов:

- створення на заняттях атмосфери доброзичливості, взаємодопомоги у вирішенні навчально-творчих завдань, виховання почуття співпереживання, формування етичних стосунків у процесі колективної й індивідуальної форми роботи, гуманізації навчально-виховного процесу;

- створення на заняттях творчої атмосфери, спрямованої на розвиток креативних здібностей у різних рухово-ритмічних проявах;

- використання цікавих видів заохочення. Наприклад, одним із засобів заохочення дітей до занять було використання пазлів «Склади картинку», що відповідали його темі. Якщо на занятті використовувалось сім видів музично-ритмічної діяльності, то картинка складалася із семи різних частин пазлів. Кращий виконавець з кожного виду музично-ритмічної діяльності отримував один пазл із цієї картинки. Сутність використання пазлів полягала у тому, що дитина, яка отримала за краще виконання всіх видів музично-ритмічної діяльності пазли, встигала скласти цілу картинку і отримати нагороду за активне й якісне виконання всіх завдань, запропонованих на занятті.

Такий підхід до організації діяльності дитини з порушеннями мовлення ґрунтувався на повазі до її запитів та інтересів, створенні оптимальних умов для розвитку її творчих здібностей, творчого самовиявлення, передбачав успішну підготовку до випробувань, які потім з великою ймовірністю можуть зустрітися в житті.

Таким чином, у процесі експериментальних занять із логоритміки для дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення ми використовували вищенаведені корекційно-розвивальні види діяльності як ефективний засіб подолання вторинних недоліків у психофізичному розвитку, здійснюючи підготовку до більш успішної адаптації в нових соціальних умовах.

Після експериментального навчання було досягнуто певних результатів, які ми оцінювали шляхом зіставлення рівнів сформованості кожного з компонентів музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років до експериментального навчання і після нього. Для цього використовувався комплекс спеціальних методик, що був застосований під час констатуючого етапу дослідження з метою забезпечення об'єктивної оцінки результатів формуючого етапу експерименту і можливості відстеження динаміки музично-ритмічного розвитку дітей.

Результати педагогічного експерименту, наведені в таблицях 2.10–2.18, свідчать про те, що показники виконання двох блоків тестових завдань у цілому покращилися в двох групах контрольній та експериментальній. Однак в експериментальній групі були отримані значно кращі результати, ніж в контрольній.

Розглянемо результати спеціального навчання щодо кожного блоку тестових завдань.

I блок – рівень розвитку мовленнєво-рухового апарату з акцентом на його темпоритмічній основі. До цього блоку входили тестові завдання на оцінювання рівнів розвитку темпоритмічного відчуття, координації рухів з мовленням, його понятійним складом з опорою на музично-рухову діяльність.

Наприкінці експерименту аналіз рівня сформованості темпоритмічного відчуття дітей з експериментальної групи засвідчив позитивні зміни в розвитку цього компоненту (табл. 2.10).

Таблиця 2.10.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку
темпоритмічного відчуття дітей віком 5-6 років**

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	4	26,7	5	33,4	3	20,0	5	33,4
Середній	7	46,6	7	46,6	6	40,0	6	40,0
Початковий	3	20,0	2	13,3	6	40,0	3	20,0

Його формуванню та розвитку сприяло: ознайомлення на другому (понятійно-пізнавальному) етапі формуючого експерименту із засобами музичної виразності (музичними розмірами, з довгими та короткими тривалостями, з акцентованими і неакцентованими долями, з темпом та ін.); виконання вправ, пов'язаних зі звуконаслідуванням тварин, людей, явищ природи, рухомих об'єктів, з ритмічним відтворенням складів, окремих речень, віршів, скоромовок тощо. Подальший розвиток темпоритмічного відчуття відбувався на третьому (музично-ритмічному) і четвертому (репродуктивно-творчому) етапах формуючого експерименту під час виконання ритмізованих вправ для очей, дрібної моторики, загальної моторики, гри на шумових дитячих інструментах тощо.

Як бачимо, відбулися позитивні зміни у рівнях розвитку темпоритмічного відчуття як у контрольній так і в експериментальних групах. У контрольній групі високий і середній рівні залишився без змін, достатній збільшився на 6,7%, а початковий зменшився на 6,7%. У експериментальній групі високий рівень збільшився на 6,7%, достатній збільшився на 13,4%, середній рівень залишився без змін, початковий рівень зменшився на 20%.

Педагогічне спостереження наприкінці експерименту засвідчило, що діти з порушеннями мовлення з експериментальної групи після виконання вправ на розвиток темпоритмічного відчуття виявилися спроможними самостійно розрізняти та відтворювати темп і ритм почутої мелодії, чітко та рівномірно відображати ритмічний рисунок, виконуючи різні рухові дії. Показники дітей з контрольної групи покращилися тому, що їх фізичний розвиток відбувався за

умова нормального функціонування всіх систем організму. Це ще раз доводить, що заняття логоритмікою за традиційною методикою дають позитивний результат лише під час її використання у роботі з дітьми, які мають нормотиповий розвиток.

Як бачимо, після експериментального навчання у дітей з порушеннями мовлення з експериментальної групи значно покращилися кількісні та якісні показники розвитку темпоритмічного відчуття. Отже, запропонована методика занять із ритміки позитивно вплинула на розвиток темпоритмічного відчуття у дітей з експериментальної групи.

Значні зміни в експериментальній групі відбулися й щодо розвитку координації рухів з мовленням (табл. 2.11).

Покращенню кількісних і якісних показників координації рухів з мовленням у дітей з експериментальної групи сприяло на понятійно-пізнавальному етапі формуючого дослідження ритмічне виконання рухів різними частинами тіла з вербальним супроводом (ритмодекламація) у відповідному темпі та ритмі, на музично-ритмічному – виконання вправ з м'ячем у ритмі вірша, різних видів ритмічної ходьби, бігу, підстрибування у різному темпі з промовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, віршів, скоромовок, танцювальні вправи зі співом; на репродуктивно-творчому – імпровізування рухів людей, тварин, птахів, казкових персонажів, інсценізації дитячих пісень тощо.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку координації рухів з мовленням у
дітей віком 5-6 років**

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	0	0	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	4	26,7	4	26,7	3	20,0	5	33,3
Середній	6	40,0	5	33,3	6	40,0	7	46,7
Початковий	5	33,3	5	33,3	6	40,0	2	13,3

Результати формуючого експерименту показали, що високий рівень розвитку цієї якості вже виявили 6,7% дітей з експериментальної групи, тобто різниця збільшилася відповідно на 6,7%; 6,7% дітей з контрольної групи – різниця зросла на 6,7%. Діти з експериментальної та контрольної груп цього рівня правильно виконували всі тестові завдання, чітко поєднували ритм фраз і рухів у відповідному темпі.

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня склала 33,3%, різниця збільшилась на 13,3% за рахунок переходу їх із середнього та низького рівнів; з контрольної групи – 26,7%, зміни не відбулися; Виконуючи тестові завдання діти цього рівня припускалися незначних помилок у темпі чи ритмі при узгодженні слова з рухом.

Кількість дітей середнього рівня в експериментальній групі становила 46,7%, різниця збільшилась зарахунок переходу з початкового рівня на 6,7%; в контрольній групі – 33,3%, різниця зменшилася на 6,7%.

Початковий рівень розвитку продемонстрували 13,3% дітей з експериментальної групи, різниця зменшилась на 26,7%; в контрольній групі дітей із цим рівнем не виявлено 33,3 % – різниці не виявлено.

Педагогічне спостереження показало, що після застосування вправ на розвиток координації рухів з мовленням діти з експериментальної групи навчилися чітко узгоджувати рухи рук, ніг, тулуба і ритмізовані фрази у заданому темпі та при його змінненні. Вони легко розрізняли ритмічні рисунки залежно від тексту, емоційно, активно і творчо виконували запропоновані

завдання, У дітей з контрольної групи покращення показників під час традиційних занять із ритміки відбулося за рахунок нормалізації функціонування всіх систем організму.

Ці результати дають підставу стверджувати, що експериментальна методика з розвитку координації рухів з мовленням ефективніша для дітей з порушеннями мовлення, порівняно з традиційними методиками, що розраховані лише на дітей з нормотиповим розвитком.

Даний блок також включав і обчислення понятійного досвіду, пов'язаного з цим видом діяльності, шляхом опитування дітей. Встановлено, що майже в усіх дітей з експериментальної групи (90,91%) покращилося розуміння музично-ритмічних понять і термінів, що допомогло їм відчутти себе більш впевнено на заняттях із логоритміки й охоче дискутувати на теми, пов'язані з музично-руховою діяльністю. Так, після опитування дітей наприкінці експерименту виявилось, що вони добре розуміють поняття, пов'язані з музично-ритмічною діяльністю (ритм, музичний ритм, ритмічні рухи та ін.), знають, що означає слово «логоритміка», які види діяльності включає предмет «логоритміка» тощо. Цьому сприяло виділення у формуючому дослідженні першого – мотиваційно-пропедевтичного; другого – понятійно-пізнавального етапів. На першому етапі діти відвідували вистави дитячого театру, виступи дитячих колективів, фестивалі дитячої творчості, проводилися екскурсії в природу тощо, під час яких відбувалося роз'яснення значення музично-ритмічних термінів і понять, що підкріплювалися зоровим уявленнями. На другому етапі безпосередньо під час занять логоритмікою для кращого спілкування з педагогом дітей також ознайомлювали з термінами, формували і розширювали їх понятійний словник.

Отже, відзначається позитивний вплив застосованої експериментальної методики на уточнення і розширення понятійної бази знань як основи формування музично-ритмічних умінь і навичок, що відбувалося на кожному з етапів експериментального навчання, а особливо на мотиваційно-пропедевтичному та понятійно-пізнавальному етапах.

Таким чином, упровадження в навчальний процес із логоритміки комплексу логоритмічних вправ забезпечило корекцію і розвиток у дітей з експериментальної групи темпоритмічного відчуття, координації рухів з мовленням та розширення їх понятійного досвіду. Традиційна методика, за якою відбувалося навчання дітей з контрольної групи, в повній мірі не включала вищезгадані види діяльності та не передбачала окремих етапів навчання, тому їх показники залишилися низькими.

II блок тестових завдань мав на меті визначення рівня розвитку психомоторики та наявності порушень постави і поділявся на три підблоки.

Результати першого підблоку завдань показали, що експериментальна методика суттєво вплинула й на показники рівня сформованості дрібної моторики пальців і кистей рук дітей з експериментальної групи (табл. 2.12).

Покращенню кількісних і якісних показників сприяло збагачення методики експериментального навчання за рахунок великої кількості вправ для розвитку дрібної моторики, що їх включав третій етап формуючого дослідження – музично-ритмічний, а саме: пальчикової гімнастики, пальчикових фігурок, пальчикових віршів, діалогів, загадок (з вербальною підказкою та без неї), міні-вистав з використанням пальчикових ляльок, ритмічного плескання в долоні у заданому темпі, вправ з м'ячем, гри на шумових дитячих інструментах, виконання вправ ритмічної гімнастики з предметами (прапорцями, хусточками, квітами, озвученими браслетами).

Таблиця 2.12

Порівняльний аналіз рівнів розвитку дрібної моторики пальців і кистей рук дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	0	0	1	6,7	0	0	2	13,3
Достатній	3	20,0	4	26,7	4	26,7	6	40,0
Середній	8	53,3	7	46,6	5	33,3	6	40,0
Початковий	4	26,7	3	20,0	6	40,0	1	6,7

Зокрема, високий рівень розвитку дрібної моторики пальців і кистей рук виявлено в 13,3% дітей з експериментальної групи; в контрольній групі – 6,7% дітей. Приріст показників високого рівня розвитку наприкінці експерименту склав: в експериментальній групі – 13,3%; в контрольній групі – 6,7%.

Діти цього рівня з експериментальної та контрольної груп показали достатню координацію рухів пальців та кистей рук і високий контроль за рухами під час прискорення темпу і виконання складних завдань.

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня склала 40,0%, різниця збільшилась на 13,3% за рахунок переходу їх із середнього та початкового рівнів; контрольної групи – 26,6%, різниця змінилася в бік покращення до 6,7%. Діти цього рівня добре виконували запропоновані тестові завдання у відповідному темпі й ритмі, але спостерігалися нечіткість рухів, незначна кількість помилок наприкінці роботи та деякі труднощі під час виконання завдань, пов'язаних із кінестетичною організацією рухів, перетворенням окремих рухових актів на плавні.

Середній рівень в експериментальній групі становила 40,0%, різниця збільшення за рахунок початкового рівня – 6,6%; в контрольній групі – 46,6%, різниця зменшилася до 6,7%.

Початковий рівень розвитку дрібної моторики пальців і кистей рук, в експериментальній групі склала 6,7%, в контрольній групі – 20,0%. Результати в експериментальній групі покращилися на 33,3%, в контрольній групі – на 6,7%.

У процесі педагогічного спостереження виявлено, що у дітей з експериментальної групи значно покращився рівень розвитку дрібної моторики пальців і кистей рук. Діти точно, одночасно, правильно і швидко виконували запропоновані тестові завдання у різному темпі й ритмі та за умови їх зміни. У процесі спеціального навчання подолано напруженість і скутість рухів пальців та кистей, що важливо для подальшого навчання дітей письму в школі. Отже, запропонована експериментальна методика значно покращила рівень розвитку

дрібної моторики пальців і кистей рук дітей з експериментальної групи, що підтверджується кількісними та якісними показниками.

Таким чином, експериментальний варіант методики проведення занять із логоритміки, виявився значно ефективніший за традиційну методику.

Аналіз результатів виконання другого підблоку тестових завдань на визначення стану загальної психомоторики показав покращення показників таких компонентів, як рухова пам'ять, стійкість, розподілення і переключення уваги, просторове орієнтування, статична координація рухів (табл. 2.13 – 2.18).

Зокрема, досліджуючи рухову пам'ять дітей віком 5-6 років, ми виявили, що діти з експериментальної групи набагато краще виконали запропоновані тестові завдання, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Порівняльний аналіз рівнів розвитку рухової пам'яті дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	0	0	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	4	26,7	5	33,3	3	20,0	5	33,3
Середній	7	46,6	6	40,0	6	40,0	7	46,7
Початковий	4	26,7	3	20,0	6	40,0	2	13,3

Педагогічне спостереження засвідчило, що покращенню показників розвитку рухової пам'яті дітей з експериментальної групи сприяло систематичне виконання на заняттях із логоритміки різних музично-ритмічних вправ, що сприяли розвитку рухової пам'яті та виконанню тренувальних завдань. Наприклад, на етапі ознайомлення з вправою з метою кращого запам'ятовування і правильного виконання вихователь діяв за такою інструкцією: спочатку дітям пропонувалося, спираючись на демонстрацію педагога, його словесні пояснення і рахунок, виконати певну вправу. Потім, цю вправу виконували тільки під рахунок педагога без демонстрації. Після самостійного виконання вправи (під музичний супровід) дітям пропонувалося словесно описати послідовність виконання рухів цієї вправи.

Кількість дітей, які були віднесені до високого рівня розвитку рухової пам'яті, в експериментальній та контрольній групах зросла до 6,7%. Аналізуючи різницю в показниках дітей кожної групи, ми виявили, що в експериментальній та контрольній групах приріст склав 6,7%. Діти цього рівня послідовно, правильно, чітко і ритмічно виконували запропоновані рухові завдання.

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня збільшилась на 13,3% і становила 33,3% за рахунок переходу їх із середнього і низького рівнів, з контрольної групи – 33,3%, різниця збільшилась на 6,6%. У дітей цього рівня спостерігалися незначні помилки під час виконання тестових завдань, але при повторному виконанні вони правильно, послідовно і ритмічно виконували рухи.

Кількість дітей середнього рівня в експериментальній групі становила 46,7%, різниця зросла на 6,7%; в контрольній групі – 40,0%, різниця зменшилася до 6,6%.

Аналогічно, кількість дітей, віднесених до початкового рівня розвитку рухової пам'яті, в експериментальній групі становила 13,3%, різниця зменшилася на 26,7%; в контрольній групі дітей із початковим рівнем розвитку рухової пам'яті виявлено 20,0%, з різницею 6,7% на користь цих дітей.

Після систематичного виконання вищезгаданих вправ і завдань діти експериментальної групи почали швидко і правильно почали запам'ятовувати поданий руховий матеріал, точно відтворювати його у заданому темпі й ритмі, переходячи від одного рухового елемента до другого без переключень.

Отже, отримані дані дають нам підстави стверджувати, що експериментальна методика з розвитку рухової пам'яті є ефективною для дітей з порушеннями мовлення, ніж традиційні методики, що підходять лише для дітей з нормотиповим розвитком, оскільки у них немає вторинних відхилень у психофізичному розвитку, які б потребували додаткової корекції.

Подібна тенденція спостерігалася й щодо показників розвитку стійкості уваги (табл. 2.14).

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку стійкості уваги
дітей віком 5-6 років**

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	0	0	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	3	20,0	4	26,6	4	26,7	5	33,3
Середній	8	53,3	7	46,7	5	33,3	7	46,7
Початковий	4	26,7	3	20,0	6	40,0	2	13,3

Як бачимо, високий рівень розвитку стійкості уваги в експериментальній та контрольній групах виявлено у 6,7% дітей. Приріст показників високого рівня розвитку зазначеної якості наприкінці експерименту становив: в експериментальній та контрольній групах – 6,7%.

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня склала 33,3%, різниця збільшилась на 6,7% за рахунок переходу їх із середнього рівня; з контрольної групи – 26,6%, різниця збільшилась на 6,7% за рахунок переходу їх із середнього рівня. Діти з достатнім рівнем розвитку стійкості уваги виконували рухи за зразком та інструкцією експериментатора з першого разу, але спостерігалися незначні помилки в діях, що виникали через недостатню стійкість уваги.

Кількість дітей середнього рівня в експериментальній групі становила 46,7%, різниця збільшилась на 13,3% у зв'язку з переходом їх з початкового рівня; в контрольній групі – 46,7%, різниця зменшилась на 6,7%.

Кількість дітей, які були віднесені до початкового рівня розвитку стійкості уваги, в експериментальній групі становила 13,3%; в контрольній таких дітей з цим рівнем – 20,0%. Результати в експериментальній групі покращилися на 26,6%, в контрольній групі – на 6,7%.

Покращенню показників стійкості уваги дітей з експериментальної групи сприяло виконання під час музично-ритмічних видів діяльності спеціальних тренувальних завдань, спрямованих на розвиток стійкості уваги. Основні умови, що забезпечували збереження стійкої уваги дітей протягом занять із

логоритміки, такі: чергування різних видів рухів, вправ, завдань, емоційно-виразне мовлення педагога, підкріплене доречними жестами; використання музики, яка змінювалася за характером, динамікою, темпом, ритмом, контрастністю регістрів, формою музичного твору, що визначало зміну рухів; організаційні моменти: оформлення зали для проведення заняття, розташування обладнання, використання зорових та звукових орієнтирів, сигналів, шикування дітей та ін.

Отже, експериментальна методика ефективно вплинула на розвиток стійкості уваги дітей з експериментальної групи.

Значних змін зазнали також показники розподілення уваги дітей з експериментальної групи (табл. 2.15).

Так, кількість дітей, яких було віднесено до високого рівня розвитку розподілення уваги, в експериментальній та контрольній групах збільшилася на 6,7% і становила 6,7%.

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня (33,3%) збільшилась на 13,3%; у контрольній групі (33,3%) різниця збільшилася на 6,7%.

Кількість дітей середнього рівня в експериментальній групі становила 46,7%, різниця збільшилася на 13,3% за рахунок переходу з початкового рівня; в контрольній групі 40,0% різниця зменшилася до 13,3%.

До початкового рівня розвитку розподілення уваги в експериментальній групі було віднесено лише 13,3% дітей, різниця зменшилася на 33,4%; в контрольній групі дітей цього рівня виявлено 20,0%, різниця зменшилась на 6,6%.

Таблиця 2.15

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку розподілення уваги
дітей віком 5-6 років**

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%

Високий	0	0	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	3	20,0	4	26,6	4	26,7	5	33,3
Середній	8	53,3	7	46,7	5	33,3	7	46,7
Початковий	4	26,7	3	20,0	6	40,0	2	13,3

Педагогічне спостереження показало, що діти з експериментальної групи правильно виконували рухові завдання, швидко, точно і своєчасно регулювали зміну рухів, могли зосереджувати увагу на всіх рухових діях. Покращенню показників розподілення уваги у дітей з експериментальної групи сприяло виконання спеціальних тренувальних завдань, що передбачали опанування одночасно двома чи кількома діями та їх виконання.

Отже, експериментальна методика ефективно вплинула і на розвиток розподілення уваги у дітей з експериментальної групи.

Аналізуючи зміни показників переключення уваги, ми також спостерігали значне покращення результатів у дітей з порушеннями мовлення в експериментальній групі (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Порівняльний аналіз рівнів розвитку переключення уваги дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	0	0	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	7	46,6	8	53,3	6	40,0	8	53,3
Середній	4	26,7	3	20,0	6	40,0	5	33,3
Початковий	4	26,7	3	20,0	3	20,0	1	6,7

Високий рівень розвитку переключення уваги в експериментальній та контрольній групі засвідчили 6,7% дітей. Приріст показників високого рівня розвитку наприкінці експерименту склав: в експериментальній та контрольній групах – 6,7%.

Кількість дітей з експериментальної та контрольних груп, яких характеризував достатній рівень розвитку зазначеної якості, склала 53,3%, різниця збільшилась у експериментальній групі на 13,39%; у контрольній групі на 6,7%.

Кількість дітей із середнім рівнем переключення уваги в експериментальній групі становила 33,3%, різниця зменшилася на 6,7%; в контрольній групі – 20,0%, різниця зменшилася на 6,7%.

Кількість дітей, які були віднесені до початкового рівня розвитку переключення уваги в експериментальній групі склала лише 6,7%, в контрольній групі – 20,0%. Результати в експериментальній групі покращилися на 13,3%, в контрольній групі – на 6,7%.

Під час педагогічного спостереження з'ясовано, що діти з експериментальної групи під час виконання логоритмічних вправ та більш складних рухових завдань швидко навчилися переключати свою увагу з одного рухового елемента на інший. Цьому сприяло виконання спеціальних тренувальних завдань.

Традиційна методика проведення занять із ритміки, за якою займалися діти контрольної групи, не була спрямована на розвиток переключення уваги, і тому розвиток цієї якості уваги відбувався стихійно. Дітей із цієї групи характеризували відставання і неточність виконання рухів, невміння регулювати зміну рухів, швидко переключати свою увагу з одного рухового завдання на інше, і тому їх показники залишилися низькими, як і під час констатуючого етапу дослідження.

Отже, експериментальна методика ефективно вплинула і на розвиток переключення уваги дітей з експериментальної групи.

Таким чином, результати формуючого етапу експерименту свідчать про покращення результатів сформованості досліджуваних якостей уваги як у контрольній групі, так і в експериментальній групі.

Проведене дослідження показало, що виконання під час занять логоритмікою в експериментальній групі спеціальних тренувальних вправ покращило розвиток стійкості, розподілення і переключення уваги. Отже, експериментальна методика проведення занять із логоритміки для дітей з порушеннями мовлення виявилася більш ефективною, ніж традиційна.

Не менш суттєво вплинула експериментальна методика і на показники просторового орієнтування у дітей з експериментальної групи. Так, діти з порушеннями мовлення в експериментальній групі наприкінці експерименту демонстрували значно кращі результати, ніж діти з нормотиповим розвитком контрольної групи. Цьому сприяло використання на заняттях із логоритміки музично-ритмічних вправ (вправ для очей, спеціальних ритмічних вправ, вправ на зв'язок рухів з музикою, вправ ритмічної гімнастики, підготовчих вправ до танців та ін.), що їх включав третій етап формуючого дослідження (музично-ритмічний), під час якого виконувалися рухові завдання для різних частин тіла (очей, голови, рук, тулуба, ніг). За їх допомогою діти з порушеннями мовлення розширювали уявлення про просторове розташування частин свого тіла (про верхню і нижню, передню і задню, праву і ліву сторони тіла), розвивали й закріплювали вміння орієнтуватися на власному тілі, порівнювати та співвідносити просторові напрямки власного тіла і тіла товариша чи педагога, який стоїть напроти. Для набуття та розвитку вміння рухатися у вказаному напрямку на кожному занятті з логоритміки діти виконували ходьбу та біг у різному напрямку з використанням зорових і звукових орієнтирів. З метою закріплення й удосконалення вмінь і навичок зорово-рухового орієнтування у просторі використовували танцювальні рухи, танці, музично-ритмічні ігри, завдання творчого характеру. Для більш швидкого і свідомого виконання рухових завдань, розвитку мовлення і подолання вербалізму зі слабозорими дітьми проводили словникову роботу, розширювали їх понятійний досвід за рахунок просторових термінів і понять.

Порівнюючи показники просторового орієнтування дітей з експериментальної групи та контрольної групи, з'ясували, що діти з порушеннями мовлення наблизилися за даними контрольних випробувань до дітей з нормотиповим розвитком (табл. 2.17). Це виявилось в упевненому, чіткому виконанні тестових завдань, достатньо сформованих просторових характеристиках (вихідне положення, положення тіла і його частин, траєкторія руху, місце розташування власного тіла щодо інших предметів, визначення

провідної руки). Діти вільно знаходилися у великому просторі, правильно розрізняли напрямки та рухалися відповідно до них.

Як бачимо, високий рівень розвитку просторового орієнтування в експериментальній групі продемонстрували 13,3% дітей, в контрольній групі – 13,3%,. Приріст показників високого рівня розвитку наприкінці експерименту склав: в експериментальній групі – 13,3%, в контрольній групі – 6,7%. Ці дані свідчать про позитивний комплексний вплив підібраних музично-ритмічних вправ на розвиток просторового орієнтування дітей з експериментальної групи. Вони впевнено і чітко виконували всі завдання з першого разу у відповідному темпі та вільно орієнтувалися у просторі.

Таблиця 2.17

Порівняльний аналіз рівнів розвитку просторового орієнтування дітей віком 5-6 років

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	1	6,6	2	13,3	0	0	2	13,3
Достатній	4	26,7	6	40,0	3	20,0	7	46,7
Середній	6	40,0	4	26,7	6	40,0	4	26,7
Початковий	4	26,7	3	20,0	6	40,0	2	13,3

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня склала 46,7%, різниця збільшилась на 26,7%; з контрольної групи – 40,0%, різниця збільшилась на 13,3%. Отже, це свідчить, що завдяки впровадженню в навчальний процес експериментальної методики проведення занять із логоритміки рівень розвитку просторового орієнтування у дітей з експериментальної групи значно покращився, що підтверджує перехід значної кількості дітей даної категорії з середнього і низького рівнів на вищі. Діти з експериментальної групи цього рівня виконували завдання з першого разу, але з незначними помилками, що стосувалися визначення напрямку руху, або невпевнено виконували завдання.

Кількість дітей із середнім рівнем розвитку навичок просторового орієнтування в експериментальній групі становила 46,7%, різниця збільшилась

на 13,3% за рахунок переходу дітей з початкового рівня; в контрольній групі – 40,0%, різниця зменшилася на 13,3%. Кількість дітей з експериментальної групи середнього рівня значно збільшилась за рахунок переходу дітей з початкового рівня, що свідчить про ефективність експериментальної методики.

Дітей, які були б віднесені до початкового рівня розвитку просторового орієнтування, в експериментальній групі 13,3% у I контрольній групі – 20,0%. Результати в експериментальній групі покращилися на 33,3%, в контрольній групі – на 6,7%.

Отже, завдяки впровадженню експериментальної методики проведення занять із логоритміки навички просторового орієнтування дітей з експериментальної групи зазнали значних позитивних змін і наблизилися до рівня розвитку цієї якості дітей з нормотиповим розвитком. Педагогічне спостереження засвідчило, що у дітей з експериментальної групи, в першу чергу, зник страх великого простору, вони вільно орієнтувалися у ньому, рухалися у заданих напрямках за орієнтирами та без них, зберігаючи і змінюючи напрямок руху. У дітей сформувалися стійкі уявлення про верхню і нижню, передню і задню, праву і ліву сторони тіла, вони розуміли просторові терміни й активно оперували ними.

Таким чином, результати формуючого етапу експерименту свідчать про покращення результатів просторового орієнтування дітей з експериментальної групи завдяки впровадженню в навчальний процес комплексу вправ, спрямованих на розвиток цієї навички.

Результати оцінювання статичної координації показали покращення як у контрольній групі, так і в експериментальній групі (табл. 2.18). Покращенню показників сформованості статичної координації у дітей експериментальної групи сприяло використання під час занять з логоритміки на третьому етапі (музично-ритмічному) спеціальних вправ на розвиток статичної координації рухів у комплексах ритмічної гімнастики, вправ з м'ячем, опанування танцювальними рухами та танцями. Як спеціальні засоби тренування статичної рівноваги використовувалися різні стійки на двох ногах (I–IV позиції ніг із

різними позиціями рук), на одній нозі в різних позах (вільна нога вперед, назад, убік, із нахилами тулуба), на коліні тощо.

Кількість дітей, які засвідчили високий рівень розвитку статичної координації, в експериментальній групі збільшилася на 6,7%; в контрольній групі зміни не відбулися. Аналізуючи зміни показників у кожній групі, ми визначили, що в експериментальній групі дітей з порушеннями мовлення приріст склав 6,7%, в контрольній групі зміни не відбулися. Діти з високим рівнем розвитку статичної координації були здатні протягом тривалого часу довільно утримувати запропоновану статичну позу.

Таблиця 2.18

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку статичної координації
дітей віком 5-6 років**

Рівні розвитку	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	1	6,7	1	6,7	0	0	1	6,7
Достатній	4	26,7	6	40,0	3	20,0	8	53,3
Середній	7	46,6	6	40,0	6	40,0	5	33,3
Початковий	3	20,0	2	13,3	6	40,0	1	6,7

Кількість дітей з експериментальної групи достатнього рівня (53,3%) збільшилась на 33,3% за рахунок переходу їх із середнього та низького рівнів; у контрольній групі різниця збільшилася на 13,3%. Діти довготривало, але з напругою утримували статичну позу, іноді балансували тулубом, але зберігали рівновагу.

Кількість дітей середнього рівня в експериментальній групі становила 33,3% – різниця зменшилася до 6,7%; в контрольній групі 40,0 різниця зменшилася до 6,6%.

Аналогічно, кількість дітей, які були віднесені до початкового рівня розвитку рухової пам'яті, в експериментальній групі склала 6,7%, різниця зменшилася на 33,3%; в контрольній групі 13,3% відповідно різниця зменшилася на 6,7%.

Як бачимо, завдяки включенню в методику проведення занять із логоритміки вправ на розвиток статичної координації показники рівня розвитку даної якості у дітей з експериментальної групи значно покращилися. Діти більш вільно і тривало утримували пози на рівновагу, у статичних вправах точно, одночасно і плавно виконували рухи руками та ногами як однойменним, так і різнойменним способами.

Отже, експериментальний варіант методики проведення занять із логоритміки виявився більш ефективним і результативним щодо розвитку та корекції статичної координації у дітей з порушеннями мовлення з експериментальної групи.

Показники рівня розвитку статичної координації у дітей з контрольної групи під час занять із ритміки за традиційною методикою покращилися. Це пов'язано з тим, що їх психофізичний розвиток відбувається за умови нормального функціонування всіх систем організму.

Отже, виконання наприкінці експерименту другого підблоку тестових завдань на визначення стану загальної психомоторики засвідчило покращення у дітей з експериментальної групи всіх показників, а саме: рухової пам'яті, стійкості, розподілення і переключення уваги, просторового орієнтування, статичної координації рухів. Це свідчить про ефективність розробленої методики музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Висновки до другого розділу

Результати констатуючого дослідження дали можливість зробити такі висновки:

Як правило, під час занять з логоритміки не враховуються корекційно-компенсаторні можливості музичного мистецтва та пов'язані з ним доступні цієї категорії дітей музично-ритмічні види діяльності, а також не виконуються корекційно-розвивальні вправи, спрямовані на виправлення вторинних недоліків психофізичного розвитку (ритмізовані вправи для розвитку очей,

дрібної моторики, крупної моторики, гра на шумових дитячих інструментах, вправи на розвиток музично-рухової творчості, імпровізації рухів тощо); недооцінюється вплив колективних видів діяльності на розвиток комунікативної сфери дітей та опанування нормами етичної поведінки в процесі їх виконання; не забезпечується попередження та корекція супутніх дефектів (зниження рухової активності, загального емоційного тону, психомоторики тощо) і нехтуються можливості їх часткового або повного виправлення за допомогою засобів логоритмічних занять. Відзначається недостатня задіяність у процесі занять ритмікою різних аналізаторних систем.

Майже не використовуються корекційно-розвивальні вправи, спрямовані на розвиток мовлення дітей, розширення їх словникового запасу, пов'язаного з понятійним апаратом предмету «Логоритміка». Словникова робота не поєднується із змістовим наповненням предмету «Ознайомлення з навколишнім світом» як провідним предметом, що забезпечує загальні знання дошкільників про довкілля, орієнтацію в ньому та міжпредметні зв'язки.

Заняття з логоритміки за участю дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення не мають корекційної спрямованості, що передбачає вирішення, перш за все, корекційно-розвивальних завдань, дотримання спеціальних принципів і вимог охоронного режиму, використання методів та методичних прийомів музично-ритмічного навчання, усвідомлення корекційного значення музичного супроводу занять.

Таким чином, вищезазначені недоліки організації та змісту занять із логоритміки підтверджують нашу тезу про те, що проблеми корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку (5-6 років) з порушеннями мовлення з використанням засобів логоритмічних занять та подальшої його нормалізації потребують суттєвого вдосконалення і модернізації навчально-виховного процесу в напрямі створення оригінальної моделі музично-ритмічного виховання, яка забезпечить сприятливий розвиток дитини з мовленнєвими порушеннями на дошкільному етапі та корекцію її

психофізичних порушень, якісну підготовку до інтеграції в колектив здобувачів початкової освіти з нормотиповим розвитком.

Результати формуючого етапу дослідження дали можливість зробити наступні висновки.

Порівняльний аналіз показників контрольних і експериментальної груп після формуючого етапу дослідження довів ефективність розробленого нами комплексу логоритмічних вправ. Завдяки якому відбулося свідоме використання понять, деяких доступних термінів у навчальному спілкуванні між вихователем з логоритміки і дітьми. Це дозволило подолати скутість, невпевненість дитини у своїх знаннях, навичках і вміннях, комплексу неповноцінності, сприяло бажанню демонструвати свої здобутки з музично-ритмічних видів діяльності, збільшувало впевненість дітей у своїх можливостях під час опанування більш складними завданнями та творчого їх вирішення.

Уведення до процесу навчання специфічних теоретичних знань і практичних навичок, пов'язаних із ритмом (ритмодекламація, ритмізація рухів, відстукування, плескання та ін.), забезпечило розвиток метроритмічного, темпоритмічного відчуття та його відображення в різних рухових діях, що виражалось у чіткості, рівномірності відображення ритмічного рисунка. Розумінню значення поняття динаміки рухів сприяло використання таких ігор, як «Гучно-тихо», «Музична луна», «Ранок і вечір чарівної квітки» та ін.

Використання вправ на розвиток дрібної моторики («Дятел-телеграфіст»), які передбачали відстукування кінцівками пальців ритмічного рисунка (цікавих повідомлень дятла), гри на шумових дитячих інструментах у невимушеній обстановці, сприяло подоланню скутості, напруженості пальців і кистей рук.

Використання гімнастики для очей забезпечило розвиток зорово-рухової орієнтації, зорових функцій, зняття зорової втоми, підвищенню довільної уваги та працездатності.

Використання основних рухів – різновидів ходьби, бігу, стрибків тощо у різних напрямках, з акцентами на певний рахунок, оплесками, рухами рук і тулуба, з м'ячем, вимовлянням віршів, прислів'їв, скоромовок сприяло

розвитку ритмічності, динамічності, спритності, чіткості, координації рухів, окоміру, просторового орієнтування, дихання, дикції, узгодженості рухів з музикою, вихованню правильної постави та ходи тощо.

Корекційного значення набували вправи з м'ячем, виконання яких сприяло не лише розвитку влучності, зміцненню м'язів рук і тулуба, а й окоміру, дистантного сприймання, скоординованих рухів і ритмічності.

У процесі виконання вправ ритмічної гімнастики активно корегувалися рухові порушення, вдосконалювалися фізичні якості й усувалися вади фізичного і функціонального розвитку.

Об'єднання вищенаведених видів музично-ритмічної діяльності лексичною темою, пов'язаною з темою загальнорозвивальних предметів, сприяло розвитку пізнавальної сфери дітей, особливо мислення і мовлення, розширенню та закріпленню їх уявлень про оточуючий світ.

Застосування колективних форм роботи створювало сприятливі умови для розвитку в дітей з експериментальної групи з порушеннями мовлення комунікативних навичок.

Визначення корекційно-розвивальних завдань, ліній, дотримання спеціальних принципів, використання методів та методичних прийомів навчання, організація музично-ритмічних видів діяльності, спрямованих на корекцію відхилень у музично-ритмічному розвитку дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення, виділення три етапів формуючого дослідження (мотиваційно-пропедевтичного, понятійно-пізнавального, музично-ритмічного), дотримання психолого-педагогічних умов під час занять логоритмікою посилило корекційно-розвивальний вплив занять за розробленою експериментальною методикою.

ВИСНОВКИ

Теоретичне дослідження сучасного стану проблеми корекції психофізичного розвитку дітей з порушеннями мовлення засобами музично-ритмічного виховання підтвердило значний інтерес дослідників і фахівців-практиків до пошуку шляхів покращення ефективності занять із логоритміки з використанням різних засобів на підставі врахування психофізичних особливостей і можливостей цих дітей.

У ході пошуково-експериментальної роботи розроблено комплексну методику діагностування музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення, яка містить два блоки: I блок визначав рівень розвитку мовленнєво-рухових навичок, II блок – рівень розвитку психомоторики (дрібної, загальної і постави).

Встановлено недостатній рівень сформованості досліджуваних компонентів психофізичного розвитку: темпоритмічного відчуття, координації рухів з мовленням, дрібної моторики рухової, пам'яті, стійкості, розподілення і переключення уваги, просторового орієнтування, статичної координації. З'ясовано, що ці недоліки є головною причиною виникнення труднощів у процесі засвоєння музично-ритмічного матеріалу й підготовки дітей із порушеннями мовлення до шкільного навчання.

У ході дослідження було визначено чотири основні рівні музично-ритмічного розвитку дітей: I рівень – високий (репродуктивно-творчий); II рівень – достатній (репродуктивно-виконавський); III рівень – середній (фрагментарно-репродуктивний); IV рівень – початковий (умовно-репродуктивний). На етапі констатувального дослідження у дітей віком 5-6 років із порушеннями мовлення високий рівень музично-ритмічного розвитку не виявлений, натомість початковий рівень фіксувався вдвічі частіше, порівняно з дітьми, які мають нормотиповий розвиток.

На підставі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження розроблений комплекс логоритмічних вправ, який має тематично-

комплексний зміст і передбачає спеціальну організацію занять із логоритміки, що сприяло корекції психофізичного розвитку.

Проведений педагогічний експеримент засвідчив ефективність запропонованого комплексу логоритмічних вправ для дітей віком 5-6 років із порушеннями мовлення на основі розвитку всіх показників психофізіологічного розвитку, що досліджувалися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/867841>.
2. Бекетова Ю. В. Особливості впливу музики на дітей з особливими потребами. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. URL: Режим доступу <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-03/09byvcsn.pdf>
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
4. Білоус М. Робота з дітьми, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку. *Дефектолог*. 2008. №7. С. 51–55.
5. Білоус Т.А. Вплив музично-ритмічних занять на розвиток психомоторики розумово відсталих школярів. *Дефектологія*. 1999. №4. С. 44 – 45.
6. Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х. : Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.
7. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. пос. К. : Наш час, 2005. 176 с.
8. Бондаренко Н. В. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2017. Вип. 1(57). С. 45–52.
9. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т.Бусел. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
11. Вільчковський Е.С. Критерії оцінювання стану здоров'я. фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку: Навч. посібник. К. : ІЗМН, 1998. 64 с.
12. Гаврилова Н.С. Логопедія: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: «Медобори-2006», 2018. 188 с.
13. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського

- національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець Подільський : Аксіома, 2016. 992 с.
14. Гандзюк С. Логоритміка – система рухових вправ. Дошкільне виховання. №1. 2012. С.28.
 15. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://docs.google.com/document/d/12B4jD453YeTjv7l60N0ABxPJ6QS_FMZ5ph4Fa3yeZTw/edit
 16. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
 17. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку дітей. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. № 8. С.89-101.
 18. Забара О.В. З історії виникнення логопедичної ритміки. Логопед. 2012. № 10. С.8–15.
 19. 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.
 20. Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч. / за заг. ред.: О.О.Максимової, М.А.Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч.1. 245 с.
 21. Кавиїна Г.К. Конспект лекцій до дисципліни «Логоритміка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, додаткової спеціальності 016 Логопедія. Одеса, 2021. 61 с.
 22. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Ін-т проблем виховання АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ: Стилос, 2000. 336 с.
 23. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

24. Корпанець Н.М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з ООП. Київ, 2018. 56 с.
25. Крамченкова В. О. Психодіагностика розвитку дошкільників: старший дошкільний вік. Харків: Вид-во «Ранок», 2013. 192 с.
26. Кутішенко В. П. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум: навч. посіб. Київ: Каравела. 2009. 448 с.
27. Лазаренко О. І. Логоритміка як складова корекційної роботи вчителя-логопеда [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://ru.calameo.com/read/004606231a9d15636835e>.
28. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. К.: Знання, 2010. – 293 с.
29. Любан-Плоцца Б., Побережна Г. І. Музика і психіка. К: “АДЕФ- Україна”. 2002. 200 с.
30. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Для студентів напряму підготовки Дошкільна освіта. Київ: Київськ. Університет імені Бориса Грінченка, 2015. 288 с.
31. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. Основи корекційної педагогіки. Кам’янець-Подільський. 2010. С.13-23.
32. Найдич В.М., Конюк Л.І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. Логопед. 2014. № 3. С.28–30.
33. Нікішенко Г.В. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі). Дитячий садок. 2005. № 35. С. 12-16.
34. Ніколаї Г. Ю. Генеза системимузично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. МОН України. Суми : СумДПУім. А. С. Макаренка, 2009. № 2. С. 361–372.
35. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. / за ред. С.Д.Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.

- 36.Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.
- 37.Пантюк Т. Основи корекційної педагогіки. ДДПУ ім. І. Франка. Дрогобич : [ВВ ДДПУ ім. І. Франка], 2009. 324 с.
- 38.Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
- 39.Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.
- 40.Презлята Г. Народні рухливі ігри та забави. Івано-Франківськ : ОППО, 2007. 202 с.
- 41.Притиковська С. Д., Шеремет Б. Г. Вплив координаційних рухів на корекцію мовленнєвих порушень в дітей з загальним недорозвитком мовлення. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. 2019. Вип. XII. С. 327 – 330.
- 42.Програма з логоритміки для спеціалізованих загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з важкими порушеннями мовлення / укладач Куравська Л. С. URL: <https://naurok.com.ua/biblioteka/muzichne-mistectvo>
- 43.Програма логопедичної ритміки для дітей старшої групи із ЗНМ. Блог Лілії Литвинович. URL <http://ped-kopilka.com.ua/blogs/litvinovich>
- 44.Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі. Збірник наукових праць. Полтава: Освіта. 2077. 154 с.
- 45.Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ : Кенгуру, 2019, 40 с.
- 46.Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.
- 47.Савіна Л. П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят: посіб. для батьків і педагогів. К. : Школа, 2001. 48 с.

48. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навч. посібник. Київ: Центр навч. літератури, 2003. 243 с.
49. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. 238с.
50. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. URL: <https://www.twirpx.com/file/2406609/>
51. Система роботи з психофізичного розвитку дитини/ Автор-упорядник В.В.Єфремова. – Тернопіль: Мандрівець, 2007.
52. Солодовник М.К., Безверха І.Г. Застосування логоритмічних вправ у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (14 квітня 2017 року, м. Суми). 2017. С.145–148.
53. Сухар В. Л. Логоритмічні заняття в ДНЗ. 5-6 років. Х.: Вид-во «Ранок», 2011. 160 с.
54. Тарасова В. В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків, 2017. 125 с.
55. Тесленко С. Використання логоритміки у корекційній роботі з дітьми з порушенням звуковимови. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 2022. С. 130–135
56. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.
57. Чеснокова Л. В., Золотарьова О. І. Заняття з логоритміки для дітей з вадами мовлення: посібник. Харків: Основа, 2019. 160с.
58. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Ministry of Education and Science of Ukraine National Pedagogical Drahomanov University Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University. 2015. P. 369–37
59. Шеремет М.К. Боряк О.В. Неврологічні основи логопедії: навч.посіб. Суми:

- ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.
- 60.Шеремет М.К. Логопедія: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
- 61.Школьник С.Я. Подорож до країни Гра: зб. мовних музично-ритмічних занять для дітей 3–4 років. Харків : Світ дитинства, 2003. 72 с.
- 62.Chasey W., Wyrlek W. Effect of gross motor developmental program on from perception skills of educable mental retarded children // Psychological abstracts. 2001. Vol. 46. - № 1. P. 105-110.
- 63.Cichy I., Rokita A., Rzepa T. Utilisation of educational balls edubal in the preparation of the integrated education teachers and physical education teachers who work with the children of forms I-III – own observations // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 5: У 2 т. Львів: ЛДІФК, 2011. Т. 2. С. 448 – 452.
- 64.Максименко S. D. I. P. Pavlov's theory of higher nervous activities. Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. Issue 38. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. P. 7–17.
- 65.Morgan W. P. Physical activity and mental health. In The Academy Papers Champaign: H. K. P., 2004. P. 132 – 145.
- 66.Rzepa T., Rokita A., Bolach E. Mobile activity with the ball in physical education of handicapped persons // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 5: У 2 т. Львів: ЛДІФК, 2021. Т. 2. С. 271 – 273.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник для дітей 5-6 років з порушеннями мовлення

Прізвище, ім'я дитини _____

Вік _____

Діагноз зорового захворювання _____

1. Що означає слово «Логоритміка»?
2. Які рухи, вправи включають заняття з логоритміки?
3. Чи подобаються тобі заняття логоритмікою?
4. Які саме види музично-ритмічної діяльності на занятті з логоритміки цікавлять тебе (ритмізована гімнастика для очей, ритмізована пальчикова гімнастика, ритмізоване виконання основних рухів, гра на дитячих шумових інструментах, вправи ритмічної гімнастики, танці, імітування рухів тварин, людей, рухомих об'єктів, інсценування дитячих пісень, музично-ритмічні ігри та ін.)?
5. Чи не втомлюєшся ти під час заняття з логоритміки?
6. Які музично-ритмічні вправи тобі важко виконувати або зовсім не вдається виконати?
7. Чим би ти ще хотів займатися на занятті з логоритміки?

**Анкета-інтерв'ю
(для педагогів з логоритміки)**

П.І.П. _____

Базова освіта _____

Посада _____

Стаж роботи _____

Категорія _____

1. Чи вважаєте Ви корисним заняття з логоритміки з дітьми дошкільного віку, які мають порушення мовлення? Чому?
2. Про що свідчать Ваші спостереження за враженнями дітей після занять логоритмікою?
3. За якими програмами Ви розробляєте календарне і щоденне планування занять із ритміки?
4. Де фіксується початковий стан музично-ритмічного розвитку дітей даної категорії, простежується його динаміка і визначаються кінцеві результати?
5. За якими діагностичними методиками визначаються рівні музично-ритмічного розвитку дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення?
6. Які види музично-ритмічної діяльності Ви включаєте в заняття з логоритміки для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення?
7. Чи впливають заняття з логоритміки на психофізичний розвиток дітей з порушеннями мовлення?
8. Чи всі діти дошкільного віку з порушеннями мовлення беруть участь у художньо-виховних заходах (святах, фестивалях, конкурсах і т. д.) ?
9. З якими проблемами Ви стикаєтеся під час організації і проведення занять із логоритміки за участю дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення?
10. Методичні рекомендації з музично-ритмічного виховання яких авторів Ви використовуєте в своїй роботі?

**Розробка тематичного заняття з логоритміки
для дітей віком 5-6 років з порушеннями мовлення**

Тема: Надійшла весна прекрасна

Мета: продовжувати розвивати відчуття рівномірної метричної пульсації (у розмірах 2/4, 3/4, 4/4) під час різних видів музично-ритмічної діяльності; корекція та розвиток темпоритмічної сторони мовлення, психомоторних функцій (дрібною та загальною моторику), корекція порушень постави; розвиток творчих здібностей, виховання впевненості в своїх можливостях, закріплення та розширення знань про весняну пору року.

Засоби: музика, мовлення, рух.

Ключові слова: ритм, темп, акцент, сильна і слабка долі, весна, ознаки весни, птахи, комахи, дикі звірі, квіти.

Обладнання та ТЗН: зорові орієнтири (сонечка на стінах) для вправ гімнастики для очей; кубики або кеглі для імітування рухів тварин під музику; весняні квіти (конвалії, проліски, тюльпани, бузок, нарцис та ін.) для вправ ритмічної гімнастики; маски (зайця, ведмедя, лисиці) для імітування рухів тварин під музику; дитячі шумові інструменти (дзвіночки, трикутники, коробочки з паличками); картки з ритмічним рисунком, магнітофон із записами: «Разом весело крокувати...», муз. В. Шаїнського; «Дорога не стежина», муз. А.Пінегіна, сл. А.Усачова; «Пісня Синьоокої», муз. М.Мінкова, сл. Ю.Ентіна; «Ведмідь», муз. Є.Каменоградського; «Лисичка», муз. Ю.Слонова; «Зайчики», муз. Т.Шатенко; «Щебетала пташечка», українська народна веснянка, обр. Я.Степового; «Сорока-ворона», муз. В.Верховинця, сл. народні; «Пісня Червоної Шапочки», муз. О.Рибнікова, сл. Ю.Кіма; «А ми поле оремо», українська народна веснянка-гра з Тернопільщини; «Ми на луг ходили», муз. А.Філіпченка, сл. Т.Волгіної; «Тихе пробудження», муз. О.Герра.

Міжпредметні зв'язки: вивчення теми на заняттях з ознайомлення з навколишнім середовищем (ознаки весняної природи, поведінка тварин, праця людей навесні; з розвитку мовлення – вивчення української народної пісні «Вийди, вийди, сонечко», ознайомлення з прислів'ями, загадками, скоромовками про весну; з художньої літератури – ознайомлення з художніми творами про весну; з математики – місяці весни і дні тижня (орієнтування у часі), з музичного виховання – вивчення слів пісні «Ми на луг ходили» (муз. А. Філіпченка, сл. Т. Волгіної), слухання музичних творів про весну. Робота на заняттях з образотворчої діяльності: малювання весняних квітів, ліплення пташок, що прилітають навесні, аплікації комах.

Хід заняття

I. Підготовча частина (8 хв.)

1. Організований вхід до зали для ритміки під веселу ритмічну музику («Разом весело крокувати...», муз. В.Шаїнського).

2. Привітання вихователя і дітей.

Вихователь ритмічно проспівує слова:

І І І І І І

До-брий день, дів-ча-га!

Дівчата виконують реверанс і одночасно проспівують:

І І І

Доб-рий день!

Вихователь:

І І І І І

Доб-рий день, хлоп-ці!

Хлопці роблять один крок убік, кивають головою і теж проспівують:

І І І

Доб-рий день!

3. Повідомлення теми заняття.

Вихователь: Темою нашого заняття є відгадка на таку загадку:

«Зійшли сніги, шумить вода, земля вже квіти викидає,

Буяє травка. Все мертво оживає. Коли, діти, це буває?»

Діти (хором): Навесні.

Вихователь: Правильно. У весни є три синочки-місяці. І ми вирушимо до них у гості.

Взялись за ручки і помандрували. (Діти беруться за руки та один за одним крокують по колу під пісню «Дорога не стежина», муз.А. Пінегіна, сл. А.Усачова).

4. Підготовка аналізаторів до роботи.

Вихователь: Ось у цьому будиночку живе перший син-місяць Весни. Скажіть, як його звати і які зміни починають відбуватися в природі?

Діти: Березень. У березні вже пригріває сонечко, і тому починає танути сніг.

Вихователь: А щоб краще сонечко пригрівало, давайте його покличемо.

Ритмодекламація

(«Вийди, вийди, сонечко», українська народна пісня-веснянка)

Теоретично-практичні завдання	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
І І І І І І І Вий-ди, вий-ди, со-неч-ко, І І І І І І І На ді-до-ве по-леч-ко, І І І І І І І На ба-би-не зіл-ляч-ко, І І І І І І І На на-ше по-дві-р'яч-ко. На весняні квіточки, На маленькі діточки. Там вони граються, Тебе дожидаються.	1 р.	Ритмічно вимовляти слова у заданому темпі (2/4, весело) У тому ж темпі й ритмі.

Вихователь: Ось сонечко і виглянуло до нас, але воно ще не зовсім прокинулося від зимового сну й оченятка у нього заспані-заспані. Виконаємо зарядку для очей «Сонечко».

Ритмізована гімнастика для очей «Сонечко»

(«Пісня Синьоокої», муз. М. Мінкова, сл. Ю. Ентіна)

№ п/п	Вправи	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
-------	--------	-----------	----------------------------------

1.	В. п. – о. с. 1 – подивитись угору, 2 – вниз, 3 – праворуч, 4 – ліворуч.	4-6 р.	В. п. – очі відкриті. 1-4 – голова нерухома, орієнтуватися на зорові орієнтири.
2.	В. п. – о. с. 1-2 – щільно заплющити очі, 3-4 – широко відкрити очі.	4-6 р. з інтервалом 30 сек.	В. п. – очі відкриті.
3.	В. п. – о. с. 1-4 – колові рухи очима ліворуч, 5-8 – те саме праворуч.	по 2 р. у кожний бік.	В. п. – очі відкриті. 1-8 – голова нерухома, орієнтуватися на зорові орієнтири.

Вихователь: До другого сина Весни доїдемо верхи на конику. Виконаємо пальчикову гімнастику «Коники».

Ритмізована пальчикова інсценівка вірша «Коники»
(біля столу)

№ п/п	Вербальний супровід	Мануальні вправи	Організаційно-методичні вказівки
1.	По гладенькому столі	«Коник» – стукати по столу чотирма пальцями.	Крім великого пальця.
2.	Пальчики стукочуть.	«Коник».	Стукати голосніше.
3.	То не пальчики, ні-ні – Коники цокочуть.	«Коник».	
4.	Цок-цок-цок, цок-цок- цок,	«Коник».	Стукати ритмічно, цокаючи язиком.
5.	За місток,	«Місток» – покласти руки одна на одну.	
6.	За млинок.	«Млинок» – крутити кулачками один над одним.	
7.	Цок-цок-цок, цок-цок- цок,	«Коник».	Стукати ритмічно, цокаючи язиком.
8.	В чисте поле, за лісок.	«Дерево» – обидві руки до ліктя та долоні притиснути зовнішнім боком одна до одної. Пальці розведені й підняті	

9.			Стукати ритмічно, цокаючи язиком.
10.	Цок-цок-цок, цок-цок-цок,	догори. Ворушити ними.	
11.	В чисте поле, за лісок.	«Коник».	Стукати ритмічно, цокаючи язиком.
12.	Цок-цок-цок, цок-цок-цок,	«Дерево».	
	Потім знову в дитсадок.	«Коник».	
		«Дах» над головою.	

II. Основна частина (20 хв.)

Вихователь: Яку назву має другий місяць весни і чому?

Діти: Квітень. Розпускаються квіти – проліски, конвалії, тюльпани, нарциси...

Вихователь: Виконаємо вправи ритмічної гімнастики з весняними квітами.

Комплекс вправ ритмічної гімнастики з весняними квітами

(під веселу, ритмічну музику за вибором вихователя)

№ п/п	Вправи	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
1.	В. п. – о.с. 1 – руки вперед, 2 – вгору, 3 – вбік, 4 – вниз.	4 р.	Квіти в обох руках.
2.	В. п. – ноги нарізно, руки на пояс, 1 – праву руку відвести вбік-назад, праву ногу поставити на носок, 2 – в. п. 3–4 – те саме вліво.	4 р.	1, 3 – голову повертати вбік виконання рухів, дивитись на квіти, ноги в колінах не згинати, носок відтягнутий.
3.	В. п. – ноги разом, руки вниз, напівприсід. 1 – підняти праву руку вгору-назад, відвести ліву ногу назад, 2 – в. п., 3 – підняти ліву руку вгору-назад, відвести праву ногу назад,	4 р.	1, 3 – голову назад, прогнутись, дивитись на квітку в руці, нога пряма, носок відтягнутий.
4.	4 – в. п.	2-4 р.	
5.	В. п. – ноги нарізно, руки розведені, 1 – нахилитися вправо, ліву руку підняти вгору, праву відвести за спину,	по 4 рази	1, 3 – нахилитися якомога нижче.

	2 – в. п. 3 – 4 – те саме в другий бік.	кожною ногою.	
6.	В. п. – ноги нарізно, руки на пояс, 1 – мах правою ногою, ліву руку вперед, дістати носочок квіткою, 2 – в. п. 3 – 4 – те саме іншою ногою.	2-4 р.	1, 3 – спина пряма, ноги в колінах не згинати, носок відтягнутий, дивитись на носок піднятої ноги.
7.	В. п. – о.с. 1-2 – піднятися на носки, руки вгору через сторони, 3-4 – опускаючись на всю стопу, виконати напівприсід із нахилом уперед, руки назад, голову вниз.	2-4 р.	Виконувати у помірному темпі. 1-2 – глибокий вдих, 3-4 – глибокий видих.
8.	В. п. – о.с. 1-2 – стати на праве коліно, руки вгору-назад 3-4 – в. п. 5-8 – те саме на ліве коліно.	4 р.	Виконувати у помірному темпі. 1-2; 5-6 – прогнутись назад.
	В. п. – о.с. 1– крок правою ногою, руки в сторони, прогнутися, 2 – в. п. 3-4 – те саме лівою ногою.		Виконувати у повільному темпі. 1, 3 – глибокий вдих, 2, 4 – глибокий видих.

Вихователь: А хто ще в лісі прокидається навесні та готується до неї?

Діти: Звірі.

Вихователь: Уявімо, що ми звірі, й під музику виконаємо властиві їм рухи.

Імітування рухів тварин під музику

№ п/п	Назва	Вправи	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
1.	«Ведмідь» («Ведмідь», муз. Є.Каменоградського).	Погойдування тулубом із боку в бік, ходьба у різних напрямках.	2-4 м	Ходити, перевалюючись із ноги на ногу, важко підтягуючи ноги, коліна злегка зігнуті, стопи спрямовані носками всередину. Корпус трішки нахилений назад, голова піднята.
2.	«Лисичка» («Лисичка», муз.	Ходьба на	2-4 м	Руки-лапки зігнуті в ліктях і трішки розведені, кисті звисають м'яко, пасивно. Під

3.	Ю.Слонова). «Зайчик» («Зайчики», муз. Т. Шатенко).	носках змійкою між зоровими орієнтирами. Стрибки на злегка розставлених ногах по колу.	2-4 м	час ходьби ведмідь повертає голову, начебто принюхуючись і прислухаючись. Танцюючи, ведмідь зберігає характер рухів. Він може ледь підстрибувати на одній чи двох ногах. Ходити на прямих ногах, не згинаючи їх у колінах, руки- лапки тримати вільно. Стрибати м'яко. Передні руки-лапки тримати зігнутими в ліктях, щоб кисті м'яко звисали перед грудьми. Веселий заєць тримає голову високо і завзято.
----	---	--	-------	--

Вихователь: Згадаємо, як співають птахи навесні, й зімітуємо їх спів на шумових інструментах.

Гра на дитячих шумових інструментах «Голоси птахів»
(відбивати ритм, орієнтуючись на його графічне зображення, музичний та
вербальний супровід)

№ п/п	Назви птахів	Шумовий інструмент	Музично-вербальний супровід
1.	Зозуля	Трикутник	Вправа «Ку-ку» (картки з ритмічним рисунком).
2.	Соловей	Дзвіночки	«Щебетала пташечка», українська народна веснянка, обр.
3.	Сорока	Коробочка з паличками	Я.Степового. «Сорока-ворона», муз. В. Верховинця, сл. народні.

Вихователь: Помандруємо у гості до третього сина Весни – травня і, йдучи, заспіваємо пісню Червоної Шапочки.

Інсценізація дитячої пісні «Пісня Червоної Шапочки»
(муз. А. Рибнікова, сл. Ю. Кіма (I куплет і приспів))

Завдання: відтворити слова пісні у рухах.

Вихователь: У травні люди працюють на городі й у саду, щоб восени зібрати гарний врожай і благополучно перезимувати. Давайте уявимо, що ми працюємо в полі.

Імітування рухів людей під музику «А ми поле оремо»

(українська народна веснянка-гра з Тернопільщини)

Завдання: імітувати рухами працю людини у полі.

Вихователь: Після трудового дня українці полюбляють збиратися вечорами на галявині й співати пісень та водити хороводи.

Український хоровод «Ми на луг ходили»

(муз. А. Філіпченка, сл. Т.Волгіної)

Завдання: виконувати танцювальні рухи під музику із вербальним супроводом.

III. Заключна частина (7 хв.)

1. Релаксаційна горизонтальна гра «Пластик-шоу».

Вихователь: Ось і завершилася наша подорож. Але ми зовсім забули згадати про наших маленьких комашок. Давайте пограємо в гру «Життя комах навесні». Я розпочну розповідь, а ви її закінчіть, відтворюючи рухами.

Горизонтальна пластична гра «Комахи»

(«Тихе пробудження», муз. О. Герра)

№ п/п	Вербальний супровід	Вправи	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
1.	Після зимового сну бджілки перевіряють, чи добре працюють їхні крильця.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – розвести ноги та руки в сторони. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	2-4 р.	Розводити прямі ноги й руки по підлозі.
2.	Вилетіли бджілки на квітучу галявину.	В. п. – лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, руки вгорі перед собою.	4 р.	Носки відтягнені.
3.	Сіли бджілки на квіточки та п'ють солодкий нектар.	1-4 – «велосипед» виконувати руками й ногами.	2-4 р.	Голову теж притиснути до колін.
4.	А сонечко так яскраво світило, що бджілки вирішили погратися .	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі за головою. 1-2 – обхопити руками коліна, притиснути до себе, 3-4 – випрямитися, потягнутися.	2 р.	Ноги в колінах не згинати.
5.		В. п. – лежачи на спині, руки вгорі за головою 1 – переверот на лівий бік 2 – в. п.	2-4 м	Не зіштовхуватись

<p>6. Поповзли бджілки по зеленій травичці.</p> <p>7. Визирають із травички, дивляться, де сонечко, де квіти.</p> <p>А в цей час й інші комахи вибираються із своїх будиночків, щоб привітатися з весною. Назвіть їх і покажіть як вони рухаються (джмелики, хрущі, коники-стрибунці, метелики та ін.).</p>	<p>3-4 – те саме праворуч</p> <p>В. п. – лежачи на животі. 1-4 – повзання по-пластунськи.</p> <p>В. п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-2 – піднятися на руках і подивитись угору, прогнутись, 3-4 – в. п.</p>	<p>4 р.</p>	<p>один з одним.</p> <p>Ноги не відривати від підлоги.</p>
---	---	-------------	--

2. Підведення підсумку заняття, словесне оцінювання діяльності дітей, повідомлення завдань на наступне заняття.
3. Організований вихід із зали під ритмічну і веселу за характером музику («Разом весело крокувати...», муз. В.Шаїнського).