

ЕМОЦІЙНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Омеляненко Алла Володимирівна,

к.п.н., доцент

Бердянський державний педагогічний університет

м. Бердянськ, Україна

alla.omelyanenko2017@gmail.com

Вступ. Співвідношення емоційного і когнітивного розвитку – це одна з актуальних проблем виховання дітей дошкільного віку. Дослідники дитячого мислення підкреслюють перевагу суб'єктивних зв'язків у дошкільників. У словесних визначеннях дитина спирається на власний соціальний та емоційний досвід. Попри загальну вивченість емоцій, проблема розуміння дітьми дошкільного віку значень слів, що позначають емоційні стани, залишається поза увагою дослідників.

Мета – висвітлити особливості словесного висловлювання дітей логопедичної групи про емоції на інтегрованих заняттях в закладі дошкільної освіти.

Матеріали та методи. На єдності інтелекту та афекту як найважливішої умови розвитку психіки наголошував Л. Виготський. О.Запорожець, розвиваючи ідеї Л.Виготського, вважав, що в орієнтувальній діяльності дитини, яка формується на основі її практичної взаємодії з навколишньою дійсністю, органічно поєднуються як афективні, так і пізнавальні процеси. Під час такої емоційно-пізнавальної діяльності, на думку О. Запорожця, О.Кононко, А. Кошелевої, Я. Неверович дитина подумки займає певну позицію в запропонованих обставинах, програє в ідеальному плані різні варіанти взаємин з оточуючими і отримує можливість не тільки заздалегідь уявити, але й пережити зміст даної ситуації, та її можливі наслідки для себе і для оточуючих людей [2, с. 17].

Проблема розуміння семантичної сторони слова викликає значний інтерес для багатьох взаємопов'язаних між собою наук, таких як психологія, психолінгвістика, психосемантика, лінгвістика, педагогіка.

Розгляд психологічного аспекту проблеми базується на аналізі праць Л.Виготського, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, О.Запорожця, Ф.Сохіна. З точки зору розробленої психологами позиції, людина пізнає дійсність через систему предметних значень та особистісно-сміслових утворень. Т. Лоскутова, Т. Хрїзман дійшли висновку, що смислові утворення, створюючись в житті, визначають зміст минулого досвіду суб'єкта, виражають ставлення до усвідомлених явищ дійсності, виявляються в емоційних переживаннях [3, с. 37].

У спеціальній методиці розвитку мовлення вивчено умови формування семантичного аспекту у дітей дошкільного віку (А.Богущ, Ф.Сохін, Є.Струніна, О.Ушакова, М.Марченко, О.Ревуцька, О.Савінова, М.Шеремет).

Проблема співвідношення мови та емоцій розглядалася в контексті дослідження взаємозв'язку емоційних і пізнавальних процесів (Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, О.Дяченко, А.Кошелева, О.Кравцова); мовленнєвого спілкування (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Ф.Сохін, М.Лісіна, О.Ушакова, О.Смирнова, Л.Стрелкова); в контексті вивчення впливу вербалізації емоційних станів на емоційний розвиток (М.Веракса, Г.Кудріна, Е.Ковальова, Л.Маліков). Емоційні та пізнавальні процеси ефективно розвиваються за умови інтегрованого освітнього процесу.

Інтегрований освітній процес у закладі дошкільної освіти – це цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на вирішення освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів дитячої діяльності. Отже, запроваджуючи інтеграцію в освітній процес закладу дошкільної освіти, необхідно враховувати ще й вікові особливості дітей дошкільного віку: на думку Л.Виготського, поведінка і діяльність дошкільника

є «ще недостатньо диференційованим цілим»; як наголошував В.Давидов «схоплювання» цілого раніше частин, дозволяє індивіду (в дитячому віці) «відразу», інтегрально бачити предмети очима всіх людей; В.Кудрявцев уточнював, що перш ніж знання про цілісність світу буде оформлено в системі теоретичних понять дитини, вона повинна відтворити рухливий інтегральний образ дійсності на рівні уяви; Є.Шулешко зауважував, що діти не рівні у своїх здібностях, але рівні у своїх можливостях; М.Подд'яков зазначав, що для дошкільників є характерним домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу); К.Крутій підкреслює, що в умовах інтегрованого підходу взаємопроникнення й систематизація знань дітей, становлення в них цілісної та багатовимірної картини Всесвіту, розвиток пізнавальних здібностей, гнучкого мислення, умінь і навичок відбуваються ефективніше, але для цієї вікової категорії інтегрований підхід до змісту освіти є органічним. Практика роботи показує, що інтегровані заняття цікавіші для дошкільників логопедичної групи, оскільки допомагають розв'язувати більшу кількість завдань, використовувати різноманітні методи і прийоми, засоби навчання, педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології. Це така організація навчального процесу у логопедичній групі, за якої неможлива неучасть кожної дитини в процесі пізнання та навчання. На інтегрованих заняттях ставиться акцент на самостійну пізнавальну діяльність дітей, а не заучування готових відповідей та висновків), на створення проблемних ситуацій із урахуванням вікових особливостей дітей та логіки навчального матеріалу. Інтегровані заняття складніші за структурою, отож потребують ретельнішої підготовки вихователя, чим до предметного заняття.

Результати та обговорення. На I етапі навчання ми приділяли увагу розвитку вмінь розрізняти різні емоційні стани, виділяти в них головне, значуще для дитини. Потім вчили дітей вербально передавати свій і чужий емоційний стан через його називання, розуміння, опис,

У процесі занять діти виконували вправи на розвиток словника (підбір синонімів, антонімів, порівнянь), складали розповіді на задану тему і за репродукцією картини. Особлива увага приділялася читанню та обговоренню художньої літератури за адаптованою до умов нашого експерименту методикою А. Кошелевої [1, с. 17-24].

Розвиток уявлень про емоційних станах здійснювався як фронтально, так і індивідуально (з однією дитиною або підгрупою дітей). Заняття проводилися в певній послідовності. На кожному з них дітям пропонувалися вправи, спрямовані на розпізнавання емоційних станів, виражених у міміці, пантомімічних рухах за допомогою піктограм, які схематично зображують емоційні стани: радість, злість, здивування, страх, смуток, відраза, сором; проводилися вправи-етюди на вираження основних емоційних станів, малювання під музику.

У кінці навчання було проведено контрольний зріз, який виявляв розуміння дітьми слів, що позначають емоції. Обстеження було спрямоване на виявлення рівня мовленнєвого розвитку дітей, особливостей розуміння значення слів, різних частин мови, що позначають емоційні стани і вміння їх порівнювати.

Методика контрольного зрізу була аналогічна методиці констатувального експерименту, проте завдання були дещо ускладнені. У результаті навчання діти легко визначали значення слів, що відображають емоційні стани (радість, смуток, страх), тому ми пропонували слова, що викликали труднощі на етапі констатувального експерименту (горе, сором'язливість, відраза, подив).

Аналіз вміння передавати емоційний стан вербально дітьми експериментальної групи на прикінцевому етапі дослідження засвідчив позитивні результати: в експериментальній групі 12,4% старших дошкільників піднялося до високого рівня, 82,5% перебувало на середньому рівні, а на низькому рівні лише 5,1% дітей. У контрольній групі відсутніх позитивних

змін у рівнях сформованості вміння передавати емоційний стан вербально не відбулося.

Майже всі діти давали точні пояснення запропонованим словам, виявляли вміння узагальнювати і виділяти суттєві ознаки емоційних явищ. Відповіді дітей стали розгорнутими, вони могли не тільки назвати ознаки, а й описати емоційний стан, виявляли розуміння не тільки своїх, але і чужих переживань («горе» – це коли у людини щось трапилось, біда якась, тому вона сумує, плаче, горює).

Характерно, що діти експериментальної групи легко виконували завдання на підбір синонімів до заданих слів: «горе» - біда, сум, нещастя, «радісний»- веселий, ненудний, сміхотливий, жвавий, пустотливий, щасливий; «сміливий» - відважний, хоробрий, «боягузливий»- полохливий, боязкий; «лякається» - боїться; «злитися»- гніватися, сердитися. Такі відповіді свідчать про глибоке розуміння значення слів дітьми, вони вдумливо занурюються у їхній зміст і можуть аргументовано пояснити його. Деякі діти наводили приклади з літературних творів (сміхотливий, жвавий, пустотливий, як Буратіно, Оленка на картині була сумна, їй хотілося пожаліти і приголубити).

Діти експериментальної групи легко і семантично точно позначали емоційні стани і швидко знаходили доречні лексичні засоби. Вони чітко розуміли та диференціювали власний емоційний стан і інших (однолітків, дорослих, персонажів літературних творів та картин).

У дітей експериментальної групи не було зафіксовано неадекватних відповідей, чітко простежувався цілеспрямований пошук слова, яке точно відображає той чи інший емоційний стан, більшість дітей опанувало способами "проникнення" в семантичні структури, що дозволяють пояснити значення слів, які відтворюють емоційні прояви.

Адекватні відповіді дітей експериментальної групи відрізнялися від відповідей контрольної групи різноманітністю лексичного наповнення,

розгорнутістю, логічністю, наприклад: Олег С. (ЕГ): Якщо людину налякати сильно, в очах у неї жах і страх, вона сильно боїться, тремтить; якщо людина нічого не боїться, її називають сміливою, відважною.

Якщо під час констатувального експерименту діти частіше виділяли загальні ознаки (гарний - поганий), то після навчання вони виділяли різні семантичні ознаки. У дітей експериментальної групи сформувався пізнавальний інтерес до змістовної сторони слів, що позначають емоційний стан, вони легко склали опис емоційних переживань.

У дітей експериментальної групи підвищився і загальний рівень мовленнєвого розвитку дітей (високий рівень був зафіксований у 70% дітей, середній у 30%, низького рівня не було).

Для дітей контрольної групи більшість завдань виявилися важкими, зафіксовано багато негативних і неадекватних відповідей.

Свідченням ефективності використаної нами методики на формувальному етапі експерименту виступають зміни в рівнях сформованості вмінь передавати емоційний стан вербально. За результатами прикінцевого етапу експерименту було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зміни у сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку передавати емоційний стан вербально. Так, на високому рівні перебували 12,4% дітей експериментальної групи, тоді як на констатувальному етапі цей рівень був відсутній. Якщо до навчання на середньому рівні знаходилося 45,9% старших дошкільників, то після навчання його засвідчили вже 82,5% дітей. При цьому низький рівень сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку передавати емоційний стан вербально на прикінцевому етапі складав лише 5,1% дітей, тоді як на констатувальному етапі він був властивий 54,1% старшим дошкільникам.

У ході експерименту було реалізовано загально-методичний принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей, частково-методичні принципи: комунікативно-діяльнісного підходу й

комплексного розвитку мовлення дітей, домінуючої ролі ігрової діяльності, максимальної мовленнєвої активності дітей, варіативності добору змісту, форм і методів навчання, емоційної насиченості процесу навчання, збагачення мотивів мовленнєвої діяльності, формування елементарного усвідомлення дітьми мовних явищ.

Висновки. Дослідження показало, що слова, які позначають емоції, ще не можна назвати поняттям у власному розумінні, їх можна розглядати як загальні уявлення дітей логопедичної групи про емоції. Зміст емоційних уявлень дітей логопедичної групи дозволяє виявити індивідуально-емоційне навантаження, яке несе слово, що позначає емоцію, для конкретної дитини, що має мовленнєві порушення. Виявилися особливості індивідуального реагування дитини на ту чи іншу емоційну ситуацію в процесі проведення інтегрованих занять у логопедичній групі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошелева А.Д. Емоційний розвиток дошкільника. К. Слово.2020. 176 с.
2. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под.ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. М. Педагогика. 1986. 178с.
3. Хризман Т.П., Лоскутова Т.Д. Емоції, мовлення та активність мозку дитини. К. Вища школа. 2021. 232 с.