

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Навчально-науковий інститут фізичної культури  
Кафедра логопедії  
Наукове товариство аспірантів, докторантів та молодих учених  
Управління освіти і науки Сумської міської ради



ISSN 2524-0587

# **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ**

**МАТЕРІАЛИ  
Х ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**Суми-2021**

УДК 376-056.264+615.8] (06)  
С91

*Рекомендовано до друку згідно рішення Вченої ради  
Навчально-наукового інституту фізичної культури  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 4 від 25. 11. 2021 року)*

**Редакційна колегія:**

**Ю. О. Лянной** – доктор педагогічних наук, професор;  
**М. О. Лянной** – кандидат педагогічних наук, професор;  
**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор;  
**С. О. Коваленко** – доктор біологічних наук, професор;  
**О. Ю. Кудріна** – доктор економічних наук, професор;  
**А. І. Кравченко** – кандидат педагогічних наук, професор;  
**Л. В. Мороз** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**Л. Л. Стахова** – кандидат педагогічних наук, старший викладач;  
**К. О. Зелінська-Любченко** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**І. В. Кравченко** – старший викладач;  
**О. В. Ласточкина** – кандидат педагогічних наук, старший викладач;  
**Т. Г. Харченко** – кандидат психологічних наук, старший викладач;  
**В. А. Литвиненко** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**Н. В. Кукса** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**О. М. Звіряка** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент;  
**Д. В. Бермудес** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**І. С. Зігунова** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**О. І. Калиниченко** – доктор медичних наук, професор;  
**Г. О. Латіна** – кандидат біологічних наук, доцент;  
**О. А. Томенко** – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор;  
**О. О. Феденко** – головний спеціаліст управління освіти і науки Сумської міської ради з питань дошкільної освіти.

**Рецензент:**

**М. К. Шеремет** – доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та логопсихології, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**С91 Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:** матеріали Х Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (18 листопада 2021 року, м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. –232 с.

У статтях розглядаються актуальні проблеми наукових досліджень докторантів, аспірантів, студентів та викладачів вузів, логопедів, учителів-дефектологів, психологів щодо питань теоретичних та експериментальних досліджень у галузях спеціальної педагогіки та реабілітації.

УДК 376-056.264+615.8] (06)

© Колектив авторів, 2021  
©ФОП Цьома С. П., 2021  
©СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Мороз Л. В., Биваліна К. О.**

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ..... 7

**Мороз Л. В., Мірошніченко К. П.**

КОРЕКЦІЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ..... 11

**Руденко Л. О.**

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ГРУПИ РАНЬОГО  
ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ ..... 15

**Скринник Ю. О.**

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ..... 19

**Сняткова Т. М.**

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОДОЛАННІ СИНДРОМУ  
ГОСПІТАЛІЗМУ У ДІТЕЙ З ДЦП ..... 26

### СЕКЦІЯ 2

#### ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

**Бацура Ю. О., Белова О. Б.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ..... 35

**Івахнюк С. В.**

ІГРОВІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ..... 40

**Зелінська-Любченко К. О., Кузьміна Ж. Ю.**

ВПЛИВ ДИСФУНКЦІЙ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ НА МОВЛЕННЄВИЙ  
РОЗВИТОК ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ..... 52

**Карча А. М., Белова О. Б.**

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ ФОРМ СЛОВОЗМІНИ  
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ  
МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ..... 58



**Кеба А. Ю., Белова О. Б.**

ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ..... 64

**Кравченко А. І., Ткаченко Л. І.**

ДОСЛІДЖЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ..... 70

**Кравченко А. І., Ткаченко Л. І.**

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ  
СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 74

**Кравченко А. І., Савенко О. І.**

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ..... 79

**Кравченко А. І., Зелінська-Любченко К. О., Кравченко І. В.**

РОЛЬ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ПЕДАГОГІВ У КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОМУ  
ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ..... 84

**Кравченко А. І., Яковлева А. О**

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ..... 89

**Кузів М. І., Белова О. Б.**

СТАН РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ  
З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ..... 95

**Ласточкина О. В., Бучук С. В.**

ДІАГНОСТИКА ГРАФО-МОТОРНОЇ НАВИЧКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 101

**Ласточкина О. В., Скляр О. В.**

ДІАГНОСТИКА ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 106

**Ласточкина О. В., Саган Т. А.**

РЕЗУЛЬТАТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗІ  
ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 111

**Ласточкина О. В., Чернявська А. Д.**

ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ КАЗКОТЕРАПІЇ  
У РОБОТІ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ..... 116

**Лобозінська Д. В., Белова О. Б.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ  
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ  
МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ..... 122

**Марченко І. О.**

ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО  
НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ ..... 128



<b>Мороз Л. В., Белікова Ю. С.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ГРИ .....	135
<b>Мороз Л. В., Биваліна К. О.</b>	
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	142
<b>Мороз Л. В., Кононенко А. С.</b>	
РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ 4-5 РОКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ .....	146
<b>Прядко Л. О., Нагорна А. О.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ .....	152
<b>Садовець Т. М., Белова О. Б.</b>	
СТАН РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ .....	159
<b>Стахова Л. Л., Андрієвський О. О.</b>	
ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	165
<b>Стахова Л. Л., Матюшенко В. В.</b>	
ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	169
<b>Стахова Л. Л., Овсієнко Т. В.</b>	
ПРЕДМЕТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ АЛАЛІЄЮ .....	173
<b>Стахова Л. Л., Шаповал В. С.</b>	
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ .....	178
<b>Суворова О. В., Белова О. Б.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ ОПОВІДАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ .....	183
<b>Чумаченко О. С., Белова О. Б.</b>	
СТАН РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ .....	189
<b>СЕКЦІЯ 4</b>	
<b>СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ</b>	
<b>Яковлева Т. М.</b>	
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РУХОВОГО ТА СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	195



### СЕКЦІЯ 5

#### ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

**Федорчук Л. П., Руденко Л. М.**

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ..... 200

### СЕКЦІЯ 6

#### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Харченко Т. Г., Шарпило О. В.**

ДО ПИТАННЯ ВІДХИЛЕНЬ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ  
З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ..... 208

**Харченко Т. Г., Шарпило О. В.**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТИПІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ..... 211

### СЕКЦІЯ 7

#### МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

**Литвиненко В. А., Охріменко О. А.**

ФІЗИЧНИЙ ТЕРАПЕВТ, ЯК УЧАСНИК МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ  
КОМАНДИ, ПРИ ВЕДЕННІ ПАЦІЄНТІВ, ЩО ПЕРЕНЕСЛИ  
ЧЕРЕПНО-МОЗКОВУ ТРАВМУ ..... 215

**Литвиненко В. А., Терещенко О. О.**

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СКОЛІОЗОМ І-ІІ СТУПЕНЮ ..... 220



## СЕКЦІЯ 1

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

УДК 376-056.264-056.34-053.4:81'233

**Л. В. Мороз**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**К. О. Биваліна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### УДОСКОНАЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

*У статті висвітлено методику удосконалення зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, представлено принципи реалізації методики, види та варіанти використання «кубиків історій» у корекційній роботі, представлено результати впровадження методики.*

*В статті представлена методика совершенствования связной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, принципы реализации методики, виды та варианты использования «кубиков историй» в коррекционной работе, представлено результаты*

*The article covers the method of improving coherent speech in children of primary school age with mental*

*retardation, presents the principles of implementation of the method, types and options for using «cube stories» in correctional work, presents the results of the method.*

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, «кубики історій», діти, розповідь-історія.

**Ключевые слова:** связная речь, «кубики историй», дети, рассказ-история.

**Keywords:** coherent speech, «story cubes», children, storytelling.

**Постановка проблеми.** На сьогодні спостерігається стійка тенденція збільшення числа дітей із затримкою психічного розвитку через різні причини. Мовленнєвий розвиток дітей зазначеної категорії характеризується пізніми термінами появи мовлення, бідним словниковим запасом, порушенням граматичної складової мовлення, недосконалістю фонетико-фонематичних процесів, а також недостатнім рівнем розвитку зв'язного мовлення, що ускладнює можливість вільного спілкування дитини з дорослими та однолітками, викликає негативні емоційні стани, сприяє формуванню своєрідних психологічних особливостей [2, 7]. Тому, розвиток зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку потребує пошуку ефективних підходів і засобів корекційної роботи, одним з яких є

техніка сторітелінгу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Методи розвитку мовлення на уроках української мови, що продуктивно впливають на формування комунікативної компетентності та класифікацію творчих методів та технік, що їх може застосовувати вчитель на уроках зв'язного мовлення, представляє А. О. Ласкова [4]. Також методи розвитку зв'язного мовлення, що їх використовують на уроках української мови в початковій школі, описує О. В. Чупріна; автор приділяє увагу традиційним та інноваційним методам, обґрунтовує доцільність використання мультимедійних технологій [6]. Н. Б. Савчук розкриває сутність зв'язного мовлення молодших школярів, окреслює психологопедагогічні основи розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи [5].

**Мета статті** – висвітлити методику використання «кубиків історій» у роботі з удосконалення зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сторітелінг є перспективним напрямом підвищення ефективності логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У перекладі з англійської «сторітелінг» означає вміння розповідати історію [3]. Реалізувати цю техніку допомагають «кубики історій».

Методика розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкіль-

ного віку із затримкою психічного розвитку засобом сторітелінгу ґрунтується на певних дидактичних принципах.

*Принцип індивідуального підходу* передбачає виявлення під час обстеження і врахування індивідуальних особливостей кожної дитини з метою корекційної роботи, врахування мовленнєвих можливостей кожної дитини.

Реалізація *принципу систематичності* полягає у тому, що ми проводили щотижня заняття, на яких використовували «кубики історій».

*Принцип системності* передбачає розвиток мовлення як цілісної функціональної системи, складові якої взаємозв'язані.

*Принцип наочності* передбачає використання наочного матеріалу. Провідним наочним матеріалом були «Кубики історій».

*Принцип комплексного підходу* передбачає здійснення логопедичної роботи й поза спеціально організованих занять; під час нашого дослідження даний принцип реалізовувався шляхом використання кубиків вдома батьками.

*Принцип поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу* передбачає освоєння матеріалу від простого до складного.

*Принцип міцності знань, умінь і навичок* реалізовувався через повторення пройденого матеріалу та закріплення його у процесі спілкування.

На корекційних заняттях ми використовували наступні види роботи з «Кубиками історій»:

➤ репродуктивний – історію розпо-





відає педагог, діти тільки слухають і сприймають інформацію;

- активний – педагог подає основу сюжету, подій, ставить завдання;
- продуктивний – розповідь діти складають самостійно.

Ми створили 30 кубиків, на гранях яких розташували предметні картинки, картинки-символи, що позначають дії (їсти, пити, малювати, рахувати, спати, їхати, бігти, мити, будувати тощо) та деякі ознаки (колір, величину, форму).

Під час створення розповіді-історії необхідно дотримуватись певної структури, яка відбиває послідовний систематичний розгорнутий виклад.

1. Вступ. Для того, щоб початок розповіді-історії був цікавим, ми пропонували дітям пригадати слова, якими починаються казки, дитячі розповіді: Одного разу, багато років тому...; Жили-були...; Якось в одному місті... тощо. Далі діти описують головного героя.
2. Зав'язка та розвиток події сюжету. Діти розповідають, що сталося з героєм, кого він зустрів, що зробив, що знайшов, що буде робити далі тощо. До розповіді бажано додавати емоційне забарвлення.
3. Розв'язка (завершення події) та висновок.

Перший варіант складання розповіді-історії передбачає самостійний вибір дітьми кубиків і картинок. Наприклад, під час уточнення знань дітей з лексичної теми «Тварини» ми пропонували дітям перетворитися на вчених та скласти наукову розповідь-історію. Перша

дитина кидає перший кубик – синій, називає тварину, зображення якої випало. Далі дитина добирає на другому синьому кубіку зображення, яке за смыслом підходить до першої картинки, наприклад будинок, в якому живе тварина. Друга дитина обирає зображення, що знаходяться на жовтих кубиках, та продовжує розповідь-історію, третя дитина – на зелених та закінчує розповідь-історію.

У другому варіанті складання розповіді-історії про тварин алгоритм залишається такий же самий, але тепер діти кидають кубики, а не обирають потрібне, картинка з'являється випадково, можливо не завжди підходять за логікою і в дітей виходить дуже цікава кумедна пригода про тварин.

У третьому варіанті педагог задає тему розповіді (казки) або пропонує початок, дитина або група дітей складає розповідь-історію. Наприклад, педагог починає розповідь: «В одному красивому місті жив гном». Випадає кубик із зображенням квітів, діти продовжують розповідь: «Біля будинку росли квіти.» Випадає кубик із зображенням дощу, діти продовжують: «Раптом пішов дощ.» тощо.

Обстеження дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку до впровадження методики використання «кубиків історій» у корекційній роботі з розвитку зв'язного мовлення і після впровадження даної методики показують позитивну динаміку розвитку зв'язного мовлення.

Для обстеження зв'язного мов-

лення дітей молодшого шкільного віку нами обрано Комплексну програму виявлення стану зв'язного мовлення в дітей із системним недорозвитком мовлення В. К. Воробйової та мовленнєві проби, що запропоновані Р. І Лалаєвою та Є. В. Мальцевою.

Серії Комплексної програми В. К. Воробйової спрямовані на виявлення репродуктивних та продуктивних можливостей дітей, особливостей побудови зв'язного повідомлення в умовах часткової заданості смислових та лексико-синтаксичних компонентів висловлювання та особливостей знаходження, створення, розвитку та втілення задуму у зв'язному мовленнєвому повідомленні та на вивчення стану орієнтовної діяльності.

Аналіз показників обстеження дітей показав, що кількість дітей, які досягли високого рівня репродуктивних та продуктивних можливостей зв'язного мовлення, збільшилась на 25 %, середнього – 25 % і на 50 % відповідно. Дітей, які виявили низький рівень, не виявлено.

Показники обстеження мовленнєвотворчих можливостей та особливостей орієнтування в ознаках зв'язного мовлення показав свідчать про те, що на 75 % та на 100 % відповідно збільшилась кількість дітей, які виявили середній рівень.

Аналіз результатів виконання завдань за Мовленнєвими пробами, що запропоновані Р. І. Лалаєвою та Є. В. Мальцевою, на складання розповіді та переказу показав, що збільшився показник дітей, які досягли достатнього рівня розвитку

зв'язного мовлення на 50 %.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, використання «кубиків історій» у корекційній роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є ефективним та доцільним, підвищує інтерес дітей до занять, мотивує їх до спільної діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. К. : ВД «Слово», 2011. 704 с.
2. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 20 с. URL : <http://www.allbest.ru/> (дата звернення: 12.11.2021).
3. Крутій К., Зданевич Л. Сторітелінг : мистецтво розповідання, або як зацікавити й мотивувати дітей. *Дошкільне виховання*. 2017. № 7. С. 2-6.
4. Ласкова А. О. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови як одна з передумов розвитку комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12 (31). С. 9-11.
5. Савчук Н. Б. Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 274-276.
6. Чупріна О. В. Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету : серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 2 (8). С. 170-173.



URL : <http://www.logos-cds.ru/stati/formirovanie-svyaznoj-rechi-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/>  
(дата звернення: 12.11.2021).

УДК 376.3.016:028.6]-056.264

**Л. В. Мороз**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**К. П. Мірошніченко**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **КОРЕКЦІЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми читання в учнів із ЗПР. Запропоновано методику корекції дислексії у молодших школярів із ЗПР за допомогою дидактичних ігор та мобільних додатків.*

*В статтє обоснована актуальность изучения проблемы чтения у учащихся по ЗПР. Предложена методика коррекции дислексии у младших школьников с ЗПР с помощью дидактических игр и мобильных приложений.*

*The article substantiates the relevance of studying the problem of reading in students with CPD. A method of correction of dyslexia in junior schoolchildren with CPD with the help of didactic games and mobile applications is proposed.*

**Ключові слова:** діти молодшого шкільного віку, затримка психічного розвитку, дислексія, дидактичні ігри.

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, задержка психи-

*ческого развития, дислексия, дидактические игры.*

**Key words:** *children of primary school age, mental retardation, dyslexia, didactic games.*

**Постановка проблеми.** Проблема порушення читання у школярів – одна з найактуальніших для шкільного навчання, оскільки читання із мети початкового навчання перетворюється в засіб подальшого отримання знань здобувачів освіти.

Наразі особливої уваги набувають питання розвитку писемного мовлення у дітей, які мають психофізичні порушення, а саме затримку психічного розвитку (ЗПР).

У школі в дитини із ЗПР, як правило, виникають серйозні труднощі в навчанні. Встановлено, що порушення письма і читання у дітей виникають в результаті відхилень у розвитку усного мовлення: не сформованості фонематичного сприйняття або, що буває частіше, недорозвинення всіх його компонентів[7].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблемою опанування навичкою читання учнями молодшої школи із ЗПР займаються багато науковців як українських, так і закордонних. О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Мальцева, Г. Рахманова, О. Слепович, Є. Соботович, В. Тарасун, Р. Тригер вважають, що проблеми формування писемного мовлення в дітей із ЗПР тісно пов'язано з недоліками усного мовлення.

Т. Власова, Г. Жаренкова, Т. Єгоров, З. Калмикова, І. Кулагіна, В. Лубовський, Н. Менчинська, Л. Переслені, В. Подобєд, Т. Сак, У. Ульяновка дослідили, що труднощі в опануванні писемним мовленням спричинені недостатнім розвитком функціональної бази, а саме сприймання, уваги, пам'яті, мислення.

**Мета статті** – обґрунтувати методику корекції дислексії у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Системне порушення читання у логопедичній науці визначається як дислексія. Проблема виявлення і корекції порушення читання у дітей хвилює і дітей, і педагогів, і батьків. Але більш за все, від дислексії страждає сама дитина. Труднощі оволодіння навичкою читання часто стають причиною шкільної дезадаптації та зниження навчальної мотивації [5].

Слід звернути увагу, що на початкових етапах навчання грамоті помилки зустрічаються у багатьох дітей, що не є показником дислексії. На початкових етапах навичка читання лише формується і з часом помилки зникають. У дітей із дислексією помилки залишаються і є стійкими, специфічними. До таких помилок відносяться:

- заміни і змішування звуків при читанні;
- побуквенне читання;
- спотворення звуко-складової структури слова;
- порушення розуміння прочитаного;
- аграматизми при читанні.

Ці порушення створюють перепони для дитини у процесі оволодіння шкільною програмою [4].

Відповідно до цієї проблеми вчені шукають шляхи її вирішення. Так О. Корневим була розроблена модель формування декодування, тобто відтворення звука за його графічної моделі. Центральне місце в даній моделі займає розвиток навички злиття складу.

На корекційних заняттях операція читання на кожному етапі повинна бути доведена до такого рівня, на якому декодування не потребує свідомого контролю. Одним із основних завдань логопеда – відпрацювати «оперативну одиницю читання» до автоматизації. «Оперативна одиниця читання» – це максимальна кількість знаків, яка розпізнається за один момент при читанні.

Такими оперативними одиницями можуть бути буква, склад за типом ПГ (П – приголосний, Г – голосний), ПГ, склад ПГП, склад ППГ, склад ПГПП, склад ПППП, слово чи група слів [6].

Відповідно до моделі формування декодування інформації та методики корекції дислексії створеної О. Корневим, нами була розроблена методика. При розробленні методики нами використовувалися:

- Програма МОН з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку І. Омельченко, Л. Федорович 2016 року.



- Дидактичні ігри.
- Мобільні додатки.

Оскільки у молодших школярів із ЗПР провідною діяльністю є гра, то нами було застосовано ігрові вправи і завдання, які одночасно активізували і мовленнєву діяльність і пізнавальні процеси, викликали інтерес і зацікавленість дітей [2].

Дидактична гра на занятті – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Щоб ігрова діяльність на корекційному занятті проходила ефективно і давала бажані результати, ми керували її ходом, забезпечуючи виконання вимог до ігрової діяльності:

- забезпечували готовність учнів до участі у грі;
- -забезпечували кожного учасника гри необхідним дидактичним матеріалом;
- чітко пояснювали завдання та правила гри;
- контролювали дії учнів, своєчасно виправляли та спрямовували
- дотримувались того, щоб ігрове завдання збігалось з навчальним;
- аналізували з дітьми помилки в кінці гри.

У процесі впровадження методики на корекційних заняттях для ефективності засвоєння навички читання ми використовували дидактичні ігри для вивчення букв, для формування навички злиття відкритих, закритих та складів зі збігом приголосних, для читання слів різної складової структури [1].

Крім дидактичних ігор, нами було використані мобільні додатки для підвищення мотивації до навчаль-

ної діяльності та ефективності корекційної роботи. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті дозволяє зменшити вплив таких факторів, як страх перед спілкуванням з оточуючими, проблема з розумінням та засвоєнням матеріалу, який викладається на уроці [3].

Нами було використано такі мобільні додатки: «Вчимося читати по складам», «Читайка», «Читанія».

Розглянемо більш детально кожен мобільний додаток:

**«Вчимося читати по складах».** Розробник – uaApps. Додаток створений для вивчення букв та для розуміння принципу читання. У додатку запропоновані ігри відповідно лексичних тем за рівнями.

**«Читайка».** Розробник – Simple Smart Games (SSG). Додаток призначено для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку які вже вивчили алфавіт. У мобільному додатку є функція мікрофон для розвитку читацьких умінь (читання вголос).

**«Читанія».** Розробник – Вузлики. Мобільний додаток створений для опанування навичкою читання в ігровій формі. На одному мобільному пристрої може займатися декілька учасників із збереженням рівня успішності. У додатку безліч ігор, які поділяються на 5 розділів: Місто букв; Місто художників; Місто складів; Долина слів; Височина читання.

Розроблена нами методика впроваджувалася протягом 3-х з половиною місяців. Корекція порушення читання відбувалась в процесі

логопедичних занять, які проводилися 2 рази на тиждень у першій половині дня в ресурсній кімнаті тривалістю 45 хвилин. Кожне заняття складалося із трьох частин: вступної, основної та заключної. Протягом 3-х з половиною місяців застосування корекційно-логопедичних занять ми активно проводили спостереження за учнями.

Проводячи порівняльний аналіз сумарного балу експериментальної методики корекції дислексії можна констатувати, що під час первинного обстеження учнів спостерігалась не сформованість навички читання. Для оцінки сформованості читацької компетентності ми за результатами обстеження розподілили дітей відповідно рівням: «високий рівень», «середній рівень» та «низький рівень». Відповідно низький рівень спостерігався у 66 %, низький у 34 %, на високому рівні не виявлено жодної дитини.

Після проведення корекційної роботи ми можемо зазначити, що після її впровадження спостерігається тенденція до покращення сформованості читацької компетентності, а саме: високий рівень спостерігається у – 67 % обстежуваних; учнів із середнім рівнем – 17 %; на низькому рівні залишилася лише – 16 % досліджуваних. Також можемо простежити, що кількість помилок зменшилася. У здобувачів освіти спостерігається якісні покращення: звуковимови, навичок зв'язного мовлення, стану граматичної сторони мовлення, розширення словникового запасу.

Нам повністю не вдалося усунути порушення читання (дислексію) у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, тому що ми були обмежені у часових проміжках. Тим не менш, отримані результати свідчать про ефективність використання корекційної методики. Можемо зазначити, що при більш довготривалій роботі із дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР, результативність буде вищою.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З метою формування читацької компетентності та корекції дислексії в учнів молодшого шкільного віку з ЗПР нами була розроблена методика з використанням гри та мобільних додатків. Гра та ігрові прийоми використовувались не лише для ефективного засвоєння матеріалу, але й для становлення і розвитку навчальної діяльності здобувачів освіти. Крім дидактичних ігор нами було використано такі мобільні додатки: «Вчимося читати по складам», «Читайка», «Читанія».

Проаналізувавши результати проведеної роботи, можна зробити висновок про те, що розроблена нами експериментальна методика є ефективною та дієвою для застосування в логопедичній практиці.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Будна Н. О. Літературне читання. Дидактичний матеріал для перевірки навички читання : 2–4 класи . Вид. 2-ге, випр. і доповн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 144 с.
2. Грінченко О. В. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових

- класів: навч. посібник. Городище, 2010. 32 с.
3. Гуревич Р. С. Мобільне навчання – нова технологія професійної освіти XXI століття. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2012, № 20 (255). С. 113-119. URL: [http://vuzlib.com.ua/articles/book/20864-Visnik\\_luganskogo\\_nacionaln/13.html](http://vuzlib.com.ua/articles/book/20864-Visnik_luganskogo_nacionaln/13.html) \ (дата звернення: 06.11.2021)
  4. Льяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навчально-методичний посібник. 2014. 120 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 06.11.2021).
  5. Іншакова О. Б. Порушення письма та читання : теоретичний та експериментальний аналіз. Москва : Дидактика Плюс, 2009.
  6. Момот Т. П. Попередження і подолання дислексій та дисграфій у дітей сьомого року життя : навчально-методичний посібник вчителя-логопеда. Черкаси: ЧОІПОПП, 2011. 92 с.
  7. Смовська Л. К. Науково-теоретичні засади проблеми порушення читання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. 196 с.

УДК 376.3:616.89

**Л. О. Руденко**

*вихователь закладу дошкільної освіти  
(ясла-садок) №21 «Волошка»  
Сумської міської ради*

## **АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ГРУПИ РАНЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ**

*У статті розглядаються питання активізації мовленнєвої діяльності дітей групи раннього віку засобами казкотерапії.*

*В статье рассматриваются вопросы активизации речевой деятельности детей группы раннего возраста средствами сказкотерапии.*

*The article discusses the issues of enhancing the speech activity of young children by means of fairy tale therapy.*

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, активізація, група раннього віку, заклад дошкільної освіти, казкотерапія.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, активизация, группа раннего возраста, заведение дошкольного образования, сказкотерапия.

**Keywords:** speech activity, activation, early age group, preschool institution, fairy tale therapy.

**Постановка проблеми.** У наш час вчені вивчають педагогічні, психологічні, медитативні властивості та можливості казок. Дослідники цього питання зазначають, що жодні комп'ютерні забави не зможуть замінити казку. Вона може в захоплюючій, одночасно доступній формі показати дитині навколишнє життя, людей, їх вчинки і долі. Дає можливість «приміряти» на себе чужі ролі та переживання. Ця уні-

кальна можливість «програти» життєву ситуацію без шкоди для власного життя ставить казку в ряд найефективніших способів освітньої роботи з дітьми.

Особливого значення набуває робота з казкою у ході активізації мовленнєвої діяльності в дітей групи раннього віку закладу дошкільної освіти, адже саме ранній вік є фундаментом подальшого розвитку дитини та її соціалізації, яка буде неможливою за умови відсутності у дитини мовлення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вагомий вплив казки на формування, розвиток та корекцію особистості дитини обґрунтований дослідженнями науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гнезділов, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, В. Сухомлинський, С. Чемортан та ін.). Учені зазначають, що прояви творчості в дошкільному віці залежать від рівня розвитку психічних процесів, які впливають на характер творчих дій, самі ж психічні процеси вдосконалюються у творчій діяльності (Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Гавриш, О. Дяченко, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблинська, В. Мухіна, С. Рубінштейн та ін.).

Як доводить Н. Гавриш, інсценування казки (як вид художньо-мовленнєвої діяльності, зокрема театральнo-мовленнєвої) потребує відповідного рівня розвитку мовлення, мислення, уяви й емоційно-вольової сфери та водночас забезпечує їх гармонійний та ефективний розвиток [1].

Казкотерапія – це метод психологічної корекції, що сприяє роз-

витку гармонійної особистості та вирішенню індивідуальних проблем. У науці існує концепція казкотерапії, створена зарубіжними дослідниками (У. Баєр, Е. Берн, Е. Фромм) і російськими вченими (А. А. Осипова, Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Соколов та ін.). Казка дозволяє дітям в особливій метафоричній формі позначати для себе специфічні дитячі теоретичні питання про влаштування світу (про добро і зло, життя і смерть тощо) і вирішувати проблему невизначеності (тобто прогнозувати події, будувати власну поведінку на основі створення цілісної міфологічної картини світу) [3, с. 41].

Проте, незважаючи на низку досліджень, питання застосування казкотерапії у роботі з активізації мовленнєвої діяльності дітей групи раннього віку й досі залишаються відкритими.

**Мета статті** – висвітлити можливості активізації мовленнєвої діяльності дітей групи раннього віку засобами казкотерапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Можливості використання казки в роботі з дітьми дошкільного віку досить різноманітна. Одним із провідних напрямів такої роботи є робота з активізації та розвитку мовлення дітей. Так, розвиток мовленнєвої активності за допомогою казкотерапії дошкільників в закладі дошкільної освіти здійснюється у всіх видах діяльності: у процесі організованої освітньої діяльності, в режимних моментах і в самостійній діяльності дітей.





Використання казкотерапії у навчанні дошкільників розвиває:

- *активність* – від потреби в емоційній розрядці до самовираження в мовленнєвій діяльності;
- *самостійність* – від орієнтації в засобах виразності, проблемних ситуаціях казки, до пошуку адекватних способів самовираження в мовленні та рухах;
- *творчість* – від наслідування дій дорослого, виразного мовлення до спільного складання словесних описів;
- *емоційність* – від сприймання образів казки до адекватного втілення власного досвіду в дії, ритмі та слові;
- *довільність* – від переживання емоційних станів казкових героїв, розуміння образних виразів до оцінки власних усних повідомлень і емоційних вчинків;
- *зв'язне мовлення* – від продовження фраз дорослого до міркувань про казкові образи [4, ст. 189].

У своїй роботі ми намагаємося ввести казкотерапію й у роботу з дітьми групи раннього віку, бо вважаємо за необхідність активізувати мовлення дітей саме цієї вікової категорії. Казка, на нашу думку є найбільш сприятливим засобом роботи над розвитком мовленнєвої діяльності дитини.

На початку навчального року, під час знайомства з дітьми та їх батьками, ми обов'язково звертаємо увагу на те, що у дітей групи раннього віку не розвинене мовлення: вони висловлюються короткими словосполученнями або взагалі відповідають окремими словами. Спи-

раючись на дані результатів опитування батьків слід зазначити, що лише 5 % батьків читають книжки дітям щодня, 10% батьків читають часто, 30 % батьків читають іноді і аж 55 % батьків не читають взагалі.

Однією з причин нечитання дітям батьки вважають свою зайнятість. Ще на їх думку з появою багатьох центрів раннього розвитку, де дітей всьому вчать, потреба в читанні книжок відпала сама собою. На нашу ж думку, сімейне читання стало підмінятися переглядом телевізора й іграми на планшеті. Такий вид діяльності значно простіший. Адже ж читати і слухати – це праця, яка вимагає терпіння і розуміння прочитаного. Дитина розмірковує, думає, представляє і вливається в образи. Знайомство з книжками і читання казок є невід'ємною частиною мовленнєвого розвитку – найважливішого засобу комунікації.

На початку року ми застосовуємо тривалі та короткострокові спостереження за дітьми під час занять, бесід, ігрових і творчих завдань, вирішення проблемних ситуацій, конкурсів, вікторин, свят. І тут також виникає низка проблем: багато дітей погано проявляють свою активність, трохи пасивні, затиснуті, не можуть повністю розслабитися, «вжитися в роль», ініціаторами ігор виступають одні й ті ж діти, більшість дітей із радістю сприймають роль, але не вмюють активно користуватися своїм мовленням, рухами, мімікою, не вмюють імпровізувати.

Враховуючи ситуацію з активізацією мовлення дітей групи ранньо-

го віку, з огляду на важливість і необхідність формування особистісних якостей дитини, ми ставимо за мету в короткі терміни долучити дітей до казки, формувати культуру спілкування і культуру сприймання прочитаного з метою реалізації особистісних якостей дитини і розвитку її творчого потенціалу. У своїй роботі використовуємо різноманітний комплекс нових форм, методів і технологій.

Слід зазначити, що казка виконує виключно важливі мовленнєві та комунікативні функції:

- пізнавальну, оскільки збагачує та активізує словниковий запас дитини;
- лексико-образну, оскільки формує мовленнєву культуру особистості;
- активізує і розвиває внутрішню слухомовленнєву пам'ять дитини;
- при переказі, драматизації – становлення мовленнєвої культури;
- розвиваються основні мовленнєві функції – експресивна (вербально-образний компонент мовлення) і комунікативна (здатність до спілкування, розуміння, діалогу);
- розвивально-терапевтичну, оскільки має психотерапевтичний ефект, так званий катарсис (очищення душі, умиротворення, зняття стресу) [3, с. 88].

Фахівці в галузі розвитку та корекції мовленнєвого розвитку пропонують вихователям груп загальнорозвиваючої спрямованості включати в освітній процес елементи казкотерапії, яка дозволяє

підвищувати розумову і емоційну активність, знімати фізичну і психічну напруженість, удосконалювати у дітей мовленнєві навички.

Дослідники зазначають, що казка – це неперевершене творіння, створене автором або ж народом. У ній укладені невичерпна фантазія і мудрість, основи моральності та духовності, етики, гуманізму, толерантності. Життя людини без них було б позбавлене головного джерела оптимізму і життєлюбства – надії та віри в диво [5].

Аналізуючи особливості сприймання та розуміння тексту казки дошкільниками, слід звернути увагу на специфіку даного процесу. Вона визначається характером психіки дітей, конкретністю їх мислення, маленьким життєвим досвідом і недостатнім рівнем знань. На думку учених, існують наступні стадії сприйняття художнього твору:

- безпосереднє сприймання, відтворення образів і їх переживання;
- розуміння ідейного змісту твору, естетична оцінка;
- вплив літератури на особистість як наслідок сприймання [2, с. 35-36; 6, с. 27].

Науковці зазначають існування певної динаміки процесу розуміння дітьми казки. Також багато дослідників наголошують на тому, що казка є доступною дітям уже в переддошкільному віці. У дитини двох-трьох років, можна викликати інтерес до долі героя оповідання, пробудити бажання стежити за ходом подій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, виходячи із вищезазначеного, у роботі з дітьми групи раннього віку закладу дошкільної освіти доцільно використовувати різноманітні варіанти роботи із казкою. Ефективність їх використання в цей період забезпечується специфікою діяльності дитини цього віку, а також особливістю зазначеного жанру літератури. Організація казкового сюжету полегшує процес сприймання, розуміння та відтворення її змісту дітьми. Казка дозволяє у доступній формі пізнавати складні явища й почуття та є ефективним засобом розвитку та збагачення мовлення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. К., 2002. 438 с.
2. Запорожец А. В. *Психология восприятия сказки ребенком дошкольником. Дошкольное воспитание.* 1988. № 9. С. 34 – 41.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб. : ООО «Речь», 2002. 310 с.
4. Сухомлинский В. А. Комната сказки. Избранные произведения в 5-ти т. К. : Радянська школа, 1980. Т.3. С. 188-200.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 560 с. URL: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=36](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=36) (дата звернення: 26.10.2021).
6. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1964. 86 с.

УДК 159.922.76+376.-058

**Ю. О. Скринник**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ**

*У статті розглядаються особливості організації корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутичного спектру. Особлива увага приділена опису сучасних методик роботи з даною категорією дітей та специфіці використання емоційно-рівневого підходу під час корекційної роботи з розвитку мовлення.*

*В статье рассматриваются особенности организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющие нарушения аутичного спектра. Особое внимание уделено описанию современных методик работы с данной категорией детей и специфике использования эмоционально-уровневого подхода при коррекционной работе по развитию речи.*

*The article discusses the features of the organization of correctional work with preschool children with autism spectrum disorders. Particular attention is paid to the description of modern methods of working with this category of children and the specifics of using the emotional-level approach in corrective work on the development of speech.*

**Ключові слова:** *розлади аутичного спектру, корекційна робота, емоційно-рівневий підхід, розвиток мовлення.*

**Ключевые слова:** *расстройства аутичного спектра, коррекционная работа, эмоционально-уровневый подход, развитие речи.*

**Keywords:** *autistic spectrum disorders, remedial work, emotional-level approach, speech development.*

**Постановка проблеми.** Аутизм сьогодні є проблемою дитячої популяції через складну соціальну ситуацію як для дитини, так і для всієї родини. Збільшення кількості дітей з розладами аутичного спектру пов'язане з ураженням центральної нервової системи, яке здебільшого виникає у внутрішньо-утробний період, під час пологів або протягом перших трьох місяців життя. Дослідники відзначають, що ці фактори можуть спровокувати порушення як пізнавальних процесів дитини, так і її емоційної сфери, що проявляється аутизмом та іншими розладами особистості.

Згідно з літературними джерелами та результатами нашого дослідження, корекційна робота дітей з розладами аутичного спектру (далі діти з РАС) є досить складною через специфіку цього розладу. Прагнення таких дітей уникати контакту з навколишнім світом, особливості розвитку мовлення, відсутність емоційного контакту дитини з навколишнім світом та особисті проблеми ускладнюють цю роботу з ними.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зростання інтересу до проблеми аутизму та аутистичних проявів в Україні в останні десятиліття знайшло відображення у працях відомих вчених у галузі

спеціальної педагогіки та спеціальної психології, психіатрії, медицини та генетики – Н. Базими, Є. Баєнської, С. Головченка, С. Конопляста, З. Ленів, Л. Нурієва, М. Ліблінг, І. Марценковський, А. Обухівська, К. Островська, О. Нікольська, М. Рождественська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, В. Хаустова, Д. Шульженко та ін., які приділили увагу вивченню причин і розробці методів діагностики аутизму, його диференціації від інших розладів. Усі дослідники визначили, що головною складністю успішної адаптації дітей з розладами аутичного спектру є порушення мовлення, яке виражається у відставанні або відсутності виразного мовлення, відсутності цілеспрямованості мовлення та мотивації до встановлення контактів.

**Мета статті** – висвітлити особливості організації корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутичного спектру.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розлади аутичного спектру – це поширене захворювання, пов'язане з розладами поведінки, що характеризується якісними порушеннями соціальної взаємодії, вербального та невербального спілкування, стереотипних моделей поведінки, інтересів та діяльності [3]. Ця група є досить поліморфною, оскільки відноситься до класичного аутизму Каннера (низько функціональний аутизм), аутизму Аспергера (високо функціональний аутизм) і більш легких межових розладів.



Відомо, що діти з РАС люблять маніпулювати предметами без урахування їх функціонального призначення, їхня стереотипна гра характеризується повторюваністю, послідовністю, тривалістю, відсутністю сюжету, але можна використовувати її позитивні сторони (зручне положення дитини, здатність повернути її у збалансований стан), і тоді це стане основою для побудови взаємодії. Дорослий ненав'язливо й уважно підключається до ігор дитини, ловить потрібний момент, щоб дати їй потрібну деталь, тихо повторює слова дитини, використовує улюблену іграшку. Така тактика поведінки дозволяє спокійно увійти в світ гри дитини-аутиста, не відкидати присутність дорослого, завоювати його довіру, що зажадає багато часу і терпіння.

Велике значення тут має емоційно-сміслову підкріплення. Це допомагає привернути увагу дитини, зосередити її на чомусь, осмислити те, що відбувається. Таке підкріплення має бути прив'язане до досвіду дитини, допоможе осмислити, здавалося б, безглузду діяльність. Це дозволяє дитині з РАС помітити дорослого. За допомогою самостимуляції у дитини дошкільного віку з РАС фіксуються приємні відчуття і згладжуються неприємні, встановлюються причинно-наслідкові зв'язки. Це допомагає подолати страхи, боротися зі стереотипними потягами. Необхідно коментувати відчуття і почуття дитини

Опанування мовленням у дітей з розладами аутичного спектру супроводжується рядом труднощів,

пов'язаних з організацією довільної поведінки. У літературі зазначається, що у навчанні дітей-аутистів використання мовних форм спілкування не може спиратися на загальні закономірності нормального онтогенезу. Початкове навчання дітей-аутистів найпростішим комунікативним навичкам майже завжди базується на законах оперантного навчання (підкріплення бажаних дій дітей). Щоб успіх працював, важливо створити мотивацію до спілкування.

Дослідники відзначають, що вся робота з розвитку мовлення у дітей з розладами аутичного спектру ускладнена такими клінічними проявами, як труднощі встановлення емоційного контакту, спілкування та соціального розвитку, різного роду стереотипи, затримка мовного розвитку, небажана поведінка. Саме тому робота з корекції або розвитку мовних навичок повинна включати альтернативні методи та методики, які розраховані на дітей з розладами аутичного спектру з урахуванням їх поведінки та рівня розвитку.

Перед початком роботи з розвитку мовлення у дітей з РАС необхідно обрати корекційний підхід, який передбачається використовувати протягом усієї роботи. Вітчизняні автори Є. Баєнська, В. Лебединський, К. Лебединська, О. Нікольська та ін. запропонувати підхід на емоційному рівні [2, с. 87].

Основою цього підходу є формування когнітивних функцій, стимуляція та розвиток засобів спілкування, соціальних навичок дити-

ни з РАС через розвиток її афективної сфери, що відбувається в спільних емоційних переживаннях дитини-аутиста та близького дорослого. Рівнева система цього підходу дозволяє знайти місце симптому в ієрархії ознак афективної дезадаптації, визначити синдром порушення та вибрати відповідні методи корекції та послідовність їх застосування.

Автори емоційно-рівневого підходу пропонують етапи здійснення корекційної роботи дітей з РАС:

1. Встановлення емоційного контакту.
2. Стимулювання діяльності, спрямованої на взаємодію.
3. Зняття страхів.
4. Припинення агресії, аутоагресії, негативізму та інших негативних форм поведінки.
5. Формування цілеспрямованої поведінки.

Якщо перший і п'ятий етапи дійсно є початковим і завершальним етапами, то інші три є скоріше безпосередніми корекційними завданнями, які можна вирішувати паралельно, в залежності від особливостей кожного випадку.

Спектр методів, які можна використовувати відповідно до цього підходу, широко визначений: все, що допоможе вирішити чи полегшити проблеми дитини. Для цього використовуйте:

- коментування;
- емоційне зараження;
- психодрама;
- ігротерапія;
- арттерапія;
- музикотерапія;

- обговорення життєвих ситуацій та книг;
- твір казок та історій;
- різні прийоми релаксації тощо.

До переваг емоційно-рівневого підходу можна віднести індивідуалізацію корекційної роботи, як зазначають О. Баєнська, В. Лебединський, К. Лебединська, О. Нікольська та ін. Глибока розробка питань встановлення емоційного контакту, прагнення до гармонійного розвитку особистості дитини-аутиста є важливими факторами у роботі з ними. Проте обмеження методу не визначені, питання діагностики та методичного забезпечення є значною мірою суб'єктивними, оскільки не приділяється належна увага організації поведінки дитини., Вчений А. Хаустов описав авторську методику формування навичок мовленнєвого спілкування у дітей з розладами аутичного спектру [5].

Основною метою корекційної роботи з розвитку мовлення є формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру.

1. Формування вмінь висловлювати прохання/вимоги.
2. Формування соціальної реакції у відповідь.
3. Формування вмінь називати, коментувати та описувати предмети, людей, дії, події.
4. Формування вмінь привертати увагу та задавати запитання.
5. Формування вмінь висловлювати емоції, почуття, повідомляти про них.
6. Формування соціальної поведінки.



## 7. Формування навичок діалогу.

У своїй методиці автор визначає навчання комунікативних навичок дітей з РАС за таким алгоритмом:

1. Вибір мети навчання: визначення комунікативних навичок, які необхідно сформувати.
2. Моделювання ситуації, що провокує комунікативне вираження дитини.
3. Дати дитині час для формулювання самостійного висловлювання.
4. Надання підказки у разі труднощів.
5. Підкріплення комунікативної спроби дитини [5, с. 63].

Дослідник А. Хаустов пропонує серію подібних вправ, ігор та змодельованих ситуацій для формування кожної комунікативної навички. Він вважає, що основними організаційними формами корекційної роботи є індивідуальні та підгрупові. На початкових етапах розвитку мовлення використовується індивідуальна форма роботи, під час якої дитина взаємодіє з фахівцем (спочатку психологом, потім дефектологом, батьком), потім підгрупова форма роботи (психолог і двоє дітей) : психолог навчає дітей використовувати навички спілкування в присутності однієї людини, потім фахівець організовує закріплення комунікативних навичок у формі взаємодії двох дітей [5].

Дослідниця Л. Нурієва пропонує авторську методику, яка дозволяє розвивати як виразне експресивне, так і імпресивне мовлення у дітей з раннім аутизмом I та II груп (за класифікацією О. Нікольської), мета

якого полягає у розвитку виразного та правильного мовлення, а також формування комунікативних і мовленнєвих навичок.

Методика Л. Нурієвої [4] заснована на ідеї формування мотивації до спілкування. Вся робота зі стимулювання мовленнєвих навичок ґрунтується на розвитку найбільш збережених структур мозку. Логопедична робота з дітьми з РАС повинна будуватися на основі зорового сприйняття. Дослідниця виділяє такі етапи роботи логопеда з дитиною РАС:

- 1) первинний контакт;
- 2) початкові навички навчання;
- 3) робота над вказівними жестами та навчанням читання.

На першому етапі йде адаптаційний період роботи з дитиною, який, як правило, триває кілька місяців. Метою цього етапу є встановлення формального контакту педагога з дитиною з РАС.

На другому етапі мета – розвинути первинні навички навчання. Для того, щоб відчувати себе в безпеці, особливе значення на цьому етапі надається присутності матері в кабінеті, в процесі посилення емоційного контакту дитини дошкільного віку з РАС з педагогом роль матері в класі почне знижуватися.

Працюючи над комунікативними навичками, вчитель повинен орієнтуватися на фіксацію погляду дитини на матеріалі, за допомогою часткової фізичної підказки чи заохочення. На цьому етапі використовується мінімальна кількість мовних інструкцій: «Принеси», «Пока-

жи». Для подальшого навчання важлива чіткість їх виконання.

Мета третього етапу – навчитися користуватися вказівним жестом і жестами «ТАК», «НІ». Досягти цього можна, постійно запитуючи: «Ви розклали малюнки?» «Ви прибрали малюнки?». Закликаючи дитину кивнути. При цьому відпрацьовується вказівний жест. До словесних вказівок «Взяти», «Покласти» додається ще: «Показати». Незважаючи на певний механізм використання жестів, необхідно заохочувати їх використання дитиною, оскільки це мінімальний набір невербального спілкування.

Формування цих мовленнєвих навичок допоможе батькам визначити бажання дитини, тим самим виключивши багато конфліктних ситуацій. Особливе місце у розвитку комунікативних і мовленнєвих навичок у дітей з РАС займають альтернативні методи, оскільки враховують усі особливості поведінки та розвитку дітей з аутизмом. Одним з них є метод PECS.

Й. Ерц зазначає, що система PECS дозволяє розглянути визначення спілкування доступним для дитини з РАС способом: спілкування – це обмін, продукт якого потребує комунікативного партнера. Ця система карток допомагає дитині з РАС навчитися запитувати людину, а не висловлювати її прохання «у космосі».

У процесі роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутичного спектру необхідно використовувати альтернативні методики, оскільки вони враховують клінічні

прояви, такі як труднощі у встановленні емоційного контакту, спілкування та соціального розвитку, різноманітні стереотипи, затримка мовного розвитку та небажані поведінка.

Корекційно-розвивальна робота зі стимуляції та розвитку мовлення у дітей з РАС має два етапи: *підготовчий та основний*.

Коротко їх охарактеризуємо.

*Підготовчий етап* включає такі напрямки роботи логопеда, які допоможуть викликати мовлення або сприятимуть розвитку мовлення:

1. Встановлення емоційного контакту, що передбачає створення позитивного настрою.
2. Стимулювання комунікативної діяльності, що включає поповнення пасивного словникового запасу та створення позитивного настрою.
3. Розвиток уміння розуміти мовлення, що є формуванням уміння запитувати предмет, повторювати дії з використанням важливих комунікативних слів «дати», «більше».
4. Розвиток розуміння мовлення, що включає формування вміння розуміти і виконувати інструкції та поповнювати пасивний словниковий запас.
5. Розвиток психофізіологічної бази мовлення, яка полягає в розвитку уваги та розвитку слухового сприйняття.

*Основний етап* передбачає, що дитина дошкільного віку з РАС вже має певні базові навички та вміння для розвитку мовлення і тепер з ним можна більш цілеспрямовано





працювати в мовленнєвому аспекті. З огляду на це передбачає реалізацію таких напрямків:

1. Стимуляція активного мовлення пов'язана з індукцією ехо-реакцій; поєднання реакцій відлуння з предметами та діями та розвиток уміння висловлювати прохання.
2. Розвиток експресивного мовлення передбачає поповнення активного словникового запасу та розвиток вміння називати предмети та дії.
3. Розвиток психофізіологічної бази включає розвиток фонематичного сприйняття; розвиток артикуляційної моторики; розвиток правильного фізіологічного та мовленнєвого дихання.
4. Розвиток психофізіологічної бази передбачає розвиток фонематичного сприймання; розвиток артикуляційної моторики; розвиток правильного фізіологічного і мовленнєвого дихання.
5. Стимулювання комунікативної діяльності включає формування соціальної, адекватної реакції; розвиток вміння висловлювати прохання та задавати вербальні та невербальні запитання; розвиток діалогічного мовлення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Визначено основні напрямки корекційно-розвивальної роботи вчителів-логопедів щодо стимуляції та розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. Для стимулювання розвитку мовлення у дітей з РАС необхідно починати корекційну роботу з моменту виявлення проблеми. Необхідно орга-

нізувати корекційну роботу відповідно до рівня мовленнєвого розвитку дитини (за класифікацією О. Нікольської). Дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує вивчення розвитку мовлення дітей з РАС першої групи (за О. Нікольською) за допомогою інноваційних технологій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія. К., 2009. 200 с.
2. Баенская Е. Р., Лебединская К. С., Никольская О. Н. Дети с нарушениями общения : ранний детский аутизм. М. : Просвещение, 2005. 95 с.
3. Клінічний протокол надання медичної допомоги дітям із гіперкінетичними розладами. К. : Міністерство охорони здоров'я України, 2010. 33 с.
4. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие и наглядные материалы. И. : Теревинф, 2016. 129с.
5. Ранній дитячий аутизм : навчально-методичний посібник. 2-е вид., перероб. і доп.. Івано-Франківськ : Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії, 2005. 48 с.
6. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами артистического спектра. М. : ЦПМССДиП, 2014. 87с.

УДК 631.831-009.11-053.4:159.98

**Т. М. Сняtkова**

аспірант кафедри  
спеціальної психології і медицини  
Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова

## АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОДОЛАННІ СИНДРОМУ ГОСПІТАЛІЗМУ У ДІТЕЙ З ДЦП

У статті розглядаються проблеми синдрому госпіталізму у дітей з ДЦП, причини його виникнення та можливі шляхи профілактики у корекційно-педагогічній роботі методами арт-терапії. Наведено теоретичне обґрунтування доцільності застосування арт-терапевтичних технологій для подолання цього синдрому у дітей з ДЦП.

В статье рассматриваются проблемы синдрома госпитализма у детей с ДЦП, причины его возникновения и возможные пути профилактики в коррекционно-педагогической работе методами арт-терапии. Представлено теоретическое обоснование целесообразности применения арт-терапевтических технологий для преодоления этого синдрома у детей с ДЦП.

The article considers the problems of hospitalization syndrome in children with cerebral palsy, the causes of its occurrence and possible ways of prevention in correctional and pedagogical work by methods of art therapy. Theoretical substantiation of expediency of application of art-therapeutic technologies for overcoming of this syndrome at children with cerebral palsy is given.

**Ключові слова:** дитячий церебральний параліч, корекційно-педагогічна допомога, госпіталізм, профілактика, арт-терапія.

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич, коррекционно-педагогическая помощь, госпитализм, профилактика, арт-терапия.

**Keywords:** cerebral palsy, correctional and pedagogical care, hospitalism, prevention, art therapy.

**Постановка проблеми.** На сьогодні надзвичайно актуальною є проблема корекційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями. Проблема виникнення дитячих паралічів, прогнози з їх лікування та реабілітації дітей належить до важливих проблем не тільки сучасної медицини, що мають медико-соціальне значення, а й корекційної педагогіки та спеціальної психології, оскільки ДЦП призводить до різного ступеня інвалідності, і потребує якісної профілактики і корекції.

Кожна дитина із психофізичними порушеннями має бути забезпечена необхідною психолого-педагогічною та корекційно-розвивальною допомогою, що відповідно до врахування особливостей її розвитку та наявних якостей особистості, буде спрямована на подолання порушень, компенсацію діяльності основних функціональних систем організму, і на гармонійний подальший розвиток.

Однією з ефективних технологій корекційної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, є арт-терапія, яка сприяє розкриттю здібностей кожної дитини, допомагає задовольнити актуальну потребу у визнанні та відчутті власної успішності. У процесі арт-терапевтичних занять



діти звільняються від надлишкового напруження, починають відчувати себе спокійно, розслабляються. Арт-терапевтичні технології сприяють інтелектуальному, мовленнєвому, емоційно-вольовому становленню і допомагають подолати порушення у різних сферах розвитку дитини з особливими потребами.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розглядаючи труднощі розвитку дітей з ДЦП, приділяючи увагу їх реабілітації і вихованню, сучасні психологи, медики, корекційні педагоги піднімають проблему госпіталізму, який виникає у дітей внаслідок тривалої розлуки з матір'ю, їх розміщення у спеціалізовані дитячі установи, стаціонарні лікарні тощо (Я. Гошовський, І. Левченко, В. Мушинський, Г. Приходько, С. Яковлева та ін.).

Українські науковці Н. Бочаріна, Н. Дмитріюк, І. Крупник, І. Манохіна, Ж. Петрочко та інші аналізують особливості виникнення госпіталізму та особливості його подолання в аспекті корекційно-педагогічної роботи з дітьми у стані психічної депривації, що, на їх думку, виникає у дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, тривалий час перебувають у розлуці з близькими їм людьми.

Пошуком ефективних методів для корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, і з дітьми із ДЦП зокрема, та виділенням важливої ролі арт-терапевтичних технологій у даному процесі займаються С. Березка, М. Власюк, В. Городиська, А. Колупаєва, Д. Мак-

сименко, О. Мішкулинець, І. Садова, І. Середа, А. Сусла, Н. Тарасенко, О. Чеботарьова та ін.

Незважаючи на ґрунтовні дослідження вчених щодо проблем, пов'язаних з лікуванням, реабілітацією, корекцією ДЦП, проблема профілактики і подолання госпіталізму у цих дітей, в тому числі і засобами арт-терапії, розглянута недостатньо, що й обумовило вибір даної теми дослідження.

**Метою статті** є теоретично проаналізувати і обґрунтувати особливості профілактики і подолання госпіталізму у дітей з церебральним паралічем із застосуванням арт-терапевтичних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – важке захворювання центральної нервової системи, що виникає в результаті недорозвинення або пошкодження мозку в ранньому онтогенезі. За О. Приходько, «дитячий церебральний параліч є непрогресуючим резидуальним захворюванням, при цьому з віком і внаслідок лікувально-корекційного впливу стан дитини, як правило, покращується» [11, с. 14].

Як зазначають І. Левченко, О. Приходько [7], дитина з ДЦП з раннього віку потребує стаціонарного лікування. Наслідком цього є емоційна депривація, що виражається в порушенні специфічного спілкування дитини з матір'ю через те, що хвора дитина тривалий час перебуває в медичній установі, часто без матері. Це призводить до появи такого явища, як «госпіталізм».

Опираючись на праці сучасних науковців Н. Бочаріної [2, с. 399], Н. Дмитріюк [5, с. 130], І. Крупник [6, с. 160], маємо змогу визначити сутність синдрому госпіталізму як погіршення стану здоров'я та порушення розвитку (психічного, фізичного, емоційного, інтелектуального, мовленнєвого) внаслідок відділення дитини від матері або особи, яка її замінює; і не задоволення основних потреб дитини у догляді, турботі, спілкуванні, цілеспрямованому розвитку. Відповідно до того, які потреби дитини не задовольняються, чого саме вона позбавлена, у неї можуть виявлятися симптоми материнської, сенсорної, емоційної, комунікативної, соціальної депривації.

Підтримуємо думку О. Мішкулінець про необхідність не лише підбору ефективних методів допомоги дітям з особливими потребами, але й створення комплексу психосоціальних і педагогічних заходів для соціалізації цих дітей, їх інтеграції в групу однолітків, для оптимізації їх психічного благополуччя й розвитку [9, с. 76].

Одним із напрямків психолого-педагогічної роботи з дітьми з ДЦП, в яких формується синдром госпіталізму, є застосування арт-терапевтичних технологій. Л. Пирогова та Г. Хованська зазначають, що «арт-терапія – це лікування за допомогою залучення дитини до мистецтва. При цьому дитина вчиться спілкуватися з оточуючим світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Вона має змогу самостійно

виявляти свої почуття, потреби та мотивацію своєї поведінки, діяльності та спілкування, які необхідні для повноцінного розвитку і притосування до навколишнього середовища» [16, с. 119].

Вважаємо, що застосування арт-терапевтичних технологій у корекційній роботі сприяє стимулюванню пізнавальної активності дитини з ДЦП в умовах госпіталізму, допомагає концентрувати її увагу, поліпшує сенсорний і руховий розвиток. Під час арт-терапевтичних занять відбувається найбільш ефективний вплив на формування емоційної сфери дитини з психофізичними порушеннями, стимулюється розвиток компенсаторних механізмів збережених систем.

Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженні І. Сороки, Є. Збишко, які зазначають, що «арт-терапію доцільно застосовувати в комплексі реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, адже використання арт-терапії дає змогу здійснювати найефективніший вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини. Це допомагає здійснювати одночасний корекційний вплив на первинні, вторинні і третинні дефекти» [13, с. 66].

На сьогодні день арт-терапія розглядається як узагальнююче поняття, що об'єднує в собі такі напрямки, як: ізотерапію (вплив на дітей засобами образотворчого мистецтва); пісочну терапію (терапев-



тичний вплив різних дій з піском); казкотерапію (терапевтичний вплив казки); вокалотерапію (оздоровчий вплив співу); музикотерапію (вплив музики); танцювально-рухову терапію (зміцнюючий вплив танцю та рухової активності); драмотерапію (цілющий вплив драматизації, інсценізації); лялькотерапію (передбачає символічне використання ляльок) та багато інших.

Найпоширенішою арт-терапевтичною технологією є ізотерапія, що на думку О. Мішкулинець, передбачає «лікування образотворчим мистецтвом – ліплення, малювання, декоративно-прикладне мистецтво» [9, с. 79]. Розглядаючи можливості використання ізотерапії у корекційній роботі з дітьми з особливими потребами, М. Власюк зазначає, що «підсвідомість такої дитини приховує її страхи, мрії, і малювання може «проявити» приховане. Коли дитина малює, навіть хаотично, в малюнку відображається її внутрішній стан» [3, с.10]. Даючи завдання намалювати щось заспокійливе, знайоме, корекційний педагог має змогу вплинути на психоемоційний стан дитини.

На думку І. Садової, «з метою посилення виховного впливу арт-терапевтичних занять на дітей, крім малювання, можна з успіхом використовувати ліплення із глини, пластиліну, хліба; плетіння з волокнистих матеріалів; рвану аплікацію; дитяче конструювання; орігамі та ін.» [12, с. 200].

О. Мішкулинець розглядає цікаву техніку виконання малюнка – «марання», о в буквальному розумінні

передбачає забруднення, малювання брудними руками, що є ефективною у корекційній роботі з подолання агресивності дітей. За ствердженням науковиці, «марання дають можливість висловити власні деструктивні прояви через фарби, крейду, при цьому ігрова ситуація відвертає увагу від тих чинників, які не приймаються у звичайному житті, вчинків, які дозволяють дитині без остраху задовольнити деструктивні потяги» [9, с. 79]. Також цікавим є прийом «малювання пальцями, долоньками, який дає можливість дітям з особливими потребами зрозуміти особливість тактильного відчуття. При цьому цінність вказаного прийому полягає у свободі від рухових обмежень, які притаманні дітям з психофізичними порушеннями» [9, с. 79].

Пісочна терапія є однією з незвичайних технологій арт-терапії, під час якої «дитина будує власний світ в мініатюрі з піску і невеликих фігурок, висловлюючи на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. Піскову терапію доцільно використовувати в корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми порушень поведінки, складнощі у взаєминах з дорослими і однолітками, підвищену тривожність, страхи, неврози» [12, с. 201-202].

Як зазначають А. Сусла, Н. Тарасенко, «пісочна терапія» є дієвим засобом первинної психологічної допомоги і застосовується для діагностики; стимуляції та розвитку тактильних навичок дітей. Через заспокійливий ефект вдало встановлюється тісний контакт з

дитиною, це дає змогу провести з нею діагностику порушень і підвищити стимуляцію та розвиток тактильних навичок» [15, с. 7].

В. Городиська відзначає, що пісочна терапія здійснює позитивний вплив на дітей з психофізичними порушеннями (із ДЦП зокрема), вона їх врівноважує, розслабляє, заспокоює, втихомирює. Тому педагогам варто проводити з дітьми ігри-заняття й ігри-казки з піском, спрямовані на корекцію відхилень в особистісному розвитку дітей [4, с. 59-60].

Кольоротерапія, за О. Мішкулинець, це дієвий метод психологічного впливу на дитину, який може використовуватися у роботі з дітьми з особливими потребами з педагогічно-лікувальною метою. Колір допомагає зняти стрес, заспокоїти або активізувати працездатність. Теплі кольори посилюють фізіологічні процеси, холодні – заспокоюють психіку [9, с. 80]. Працюючи з кольорами, можна пограти з дітьми в ігри такої тематики, як: «Розпізнай колір», «Розкажи про колір», «Намалюй колір» та ін.

Музикотерапія, за ствердженням О. Мішкулинець, є арт-терапевтичною технологією, що використовує музику як засіб корекції та лікування різних соматичних та психосоматичних ускладнень. Музикотерапія спрямована на реалізацію таких завдань, як: формування у дітей здатності емоційно сприймати музику; корекція недоліків пізнавальної та емоційно-вольової сфери; формування мови та різних функцій мовлення; виправлення

недоліків моторно-рухової сфери; формування музично-сенсорних здібностей. Крім того, музика позитивно впливає на вегетативну нервову систему дитини, є стимулятором мисленневих процесів і стабілізатором комунікативних взаємин між дорослими та дітьми» [9, с. 82].

Часто із музикотерапією поєднується танцювально-рухова терапія, що сприятливо впливає на розвиток рухів дітей з особливими потребами, на їх розслаблення і виконання завдань в індивідуальному темпі. І. Сусаніна зазначає, що танцювально-рухова терапія допомагає дитині з психофізичними порушеннями позбутися страхів та проблем. Саме через танцювально-рухову терапію можна досягти гармонійної єдності тіла та свідомості. Дитина вчиться рухатися під музику, цей вид діяльності впорядковує координацію рухів.

У дітей з особливими потребами на фоні позитивного емоційного підкріплення формується моторна та зорово-моторна координація, розвиваються просторові уявлення, рухова пам'ять, організація рухових дій [14, с. 34].

Казкотерапія є однією з найвідоміших арт-терапевтичних технологій у роботі з подоланням різних порушень особистісної, поведінкової сфери у дітей. С. Максименко зазначає, що за допомогою казкотерапії можна працювати з проблемами агресії, невпевненості у собі, тривожності і страхів, сором'язливості, брехливості, а також різного роду психосоматичними захворюваннями [8, с. 7].



Позитивний вплив казкотерапії на дітей з особливими потребами висвітлює С. Березка [1], яка практично довела ефективність використання казкотерапії в корекції відхилень поведінки дітей, формування їх моральних цінностей та норм, в процесі розвитку комунікативних здібностей, а також подолання тактильних бар'єрів. Під час корекційної роботи дослідниця радить використовувати відомі техніки роботи з казкою: читання дітям казки з подальшим обговоренням та програванням ролі (наприклад, казка «Злий лісовичок», «Свято дружби», «Морська історія», «Побажання золотої рибки», «Няня для ведмедика»), малювання за сюжетом казки та ін. При цьому С. Березка одним із прийомів казкотерапії називає малювання казки на спині товариша, що спрямоване на подолання тактильних бар'єрів дітей. Виконується вказаний прийом за допомогою малювання дітьми казки своїми долонями на спині однолітка, який стоїть попереду (вправа-гра «Ведмежатко»). Оскільки діти, які запрошуються до малювання казки, спочатку мали її прослухати, то відразу ця техніка сприяла також і розвитку сприйняття, уваги, довільності, і встановленню контактів з однолітками [1, с. 209].

Ігрова терапія є наступною арт-терапевтичною технологією, яка передбачає «корекційне використання гри, що здійснює вплив на розвиток особистості, сприяє створенню міцних взаємин між членами групи, допомагає зняти стан три-

вожності, агресивності, напруженості, підвищує рівень самооцінки і впевненості в собі, дає змогу перевірити себе в різноманітних ситуаціях спілкування, оскільки саме в процесі гри знімається небезпека соціально значущих наслідків» [10, с. 211].

У сучасній корекційній роботі з дітьми з психофізичними порушеннями, *технологія ігротерапії* часто поєднується із заняттями ізотерапією (наприклад, при малюванні та розігруванні в ролях певної ситуації), казкотерапією (проводяться ігри за сюжетами казок), музикотерапією (ігри з музичним супроводом). Зважаючи на те, що гра є провідним видом діяльності у дітей, її вплив на всебічний розвиток, є беззаперечним.

До цікавих видів арт-терапевтичних технологій В. Городиська відносить лялькотерапію, яка використовує корекційно-педагогічний вплив ляльки на дитину, її емоційний світ. Завдання лялькотерапії передбачають: допомогу дитині в усуненні нездорових переживань; зміцненні психічного здоров'я; сприяння розвитку мовленнєвої компетентності і дрібної моторики рук, пальців; врегулювання конфліктних ситуацій взаємодії дитини з іншими. Для лялькотерапії можна використовувати різні види ляльок: ляльки-маріонетки, пальчикові ляльки, тіньові ляльки, мотузкові ляльки, площинні ляльки, ляльки-рукавички, ляльки-костюми [4, с. 58].

Зауважимо, що всі арт-терапевтичні технології сприятливо впли-

вають на розвиток дітей з особливими потребами, до яких відносяться і діти з ДЦП. Всі ці технології передбачають саморозкриття дітей в різних видах діяльності з орієнтацією на позитивні сторони кожного вихованця, що створює низку можливостей для всебічного розвитку, а також для подолання синдрому госпіталізму, виправлення порушень емоційної і поведінкової, мовленнєвої сфер дітей із ДЦП.

На думку Л. Пирогової та Г. Хованської, педагогічний вплив арт-терапевтичних технологій на дітей з ДЦП має свої особливості, тому вимагає врахування умов роботи, віку дитини, її функціональних особливостей, особистісних особливостей тощо. У роботі з дітьми з ДЦП педагог, насамперед, зобов'язаний налаштувати їх на співпрацю, пам'ятати про складність у виконанні завдань у зв'язку з їх психофізичними порушеннями, професійно підібрати саме ті види арт-терапії, які діти зможуть виконати і отримати результат; давати їм можливість проявити ініціативу у виборі завдань; дозувати навантаження, що сприятиме підвищенню уваги» [16, с. 119].

Корекційно-виховну роботу за допомогою арт-терапії І. Середа та Є. Збишко рекомендують починати вже з трирічного віку за допомогою індивідуальної чи групової форми. Науковці виділяють в структурі арт-терапевтичного заняття дві складові, де перша є невербальною і творчою, основним видом діяльності протягом якої є процес

творчості дитини. Друга частина арт-терапевтичного заняття передбачає вербальну інтерпретацію створених зображень, асоціацій, емоцій і почуттів, що виникали в процесі роботи [13, с. 64]. За допомогою вербального пояснення образів, що були створені дитиною, вона вчиться висловлювати свої думки, розвиває зв'язне мовлення, отримує позитивну відповідь від педагога тощо.

На основі аналізу корекційної роботи педагогів з дітьми з особливими потребами у працях І. Середи засвідчено, що діти краще сприймають матеріал, якщо він активно обговорюється. Аналіз власних результатів творчої діяльності сприяє розвитку у дітей з особливими потребами самопізнання, емоційної децентрації, емпатії, усвідомленню власних емоційних станів, забезпечує групову підтримку [13, с. 66].

Щодо групових арт-терапевтичних занять, то їх, на думку І. Середи, Є. Збишко, доцільно проводити з групою дітей не більше 4 осіб 1 раз на тиждень тривалістю по 20-30 хв. кожне заняття. При цьому педагог має враховувати корекційні завдання роботи з дітьми з особливими потребами, добирати відповідні матеріали для роботи згідно з віковою категорією дітей, їх психофізичними особливостями [13, с. 65].

Ще І. Середа вказує на таку важливу умову ефективності застосування арт-терапевтичних технологій в корекційній роботі з дітьми з особливими потребами, як



активне залучення батьків дітей до спільних занять. Така діяльність дає їм змогу бути повноцінними учасниками творчого процесу дитини, налагодити міжособистісний контакт, краще пізнати індивідуальні особливості дитини, її внутрішній світ, відчути радість від спільної творчої діяльності [13, с. 66].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Госпіталізм здійснює гальмуючий вплив на психічний і мовленнєвий розвиток особистості і поведінку дітей з ДЦП, які змушені тривалий час проводити в розлуці з матір'ю під час лікування чи перебування у закладах для дітей, позбавлених батьківського піклування. Негативні наслідки синдрому госпіталізму у дітей з ДЦП вимагають особливих умов проведення профілактичної та корекційної роботи для їх подолання.

Арт-терапія належить до найбільш вагомих методів в корекційній роботі з дітьми з синдромом госпіталізму, що сприяють зниженню його проявів і навіть нівелюванню. Арт-терапевтичні технології (ізотерапія, кольоротерапія, пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія, лялькотерапія та ін.) допомагають дітям з обмеженими можливостями здоров'я знайти сили, необхідні для виживання, збагачують їх внутрішній світ, забезпечують успішне подолання симптомів госпіталізму, позитивно впливають на формування у дітей світогляду і позитивного світосприйняття. Перспективним напрямом дослідження є вивчення

впливу арт-терапевтичних занять на подолання синдрому госпіталізму у дітей з ДЦП.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березка С. В. Аналіз ефективності застосування арт-терапевтичних методів для психокорекції дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 3. Т. 1. С. 206–211.
2. Бочаріна Н. О. Особливості розвитку особистості дитини в умовах психічної депривації. *Молодий вчений*. 2016. № 6 (33). С. 398–402.
3. Власюк М. Арт-терапія : зцілення мистецтвом. *Психолог*. 2005. № 39. С. 9–23.
4. Городиська В. В. Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 56–61.
5. Дмитріюк Н. С. Науково-практичний аспект проблеми депривованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2015. Т. 1. № 42. С. 128–133.
6. Крупник І. Р. Феномен психічної депривації та його значення в сучасному суспільстві. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ. 2012. Т. 14. Ч. 1. С. 156–163.
7. Левченко І. Ю. Приходько О. Г. Гусейнова А. А. Детский церебральный паралич : коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. Москва : Книголюб, 2008. 176 с.
8. Максименко Д. С. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. *Практична психологія*. Київ: Центр

- учбової літератури, 2018. 180 с.
9. Мішкулинець О. О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія : теорія і практика*. 2018. Вип. 2 (2). С. 76–87.
  10. Олійник І. В. Арт-терапія як одна з інноваційних психолого-педагогічних технологій у професійній діяльності соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 61. С. 208–213.
  11. Приходько О. Г. Рання допомога дітям з церебральним параличом в системі комплексної реабілітації. Монографія. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ ім. А. И. Герцена, 2008. 208 с.
  12. Садова І. І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 197–205.
  13. Середа І. В., Збишко Є. А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 63–66.
  14. Сусанина І. В. Введение в арт-терапию : учебное пособие. Москва : Когито-Центр, 2007. 95 с.
  15. Сусли А. М., Тарасенко Н. В. Пісочна терапія в роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 6. С. 6–8.
  16. Хованская Г. Н., Пирогова Л. А. Общие основы медицинской реабилитации в педиатрии : учеб. пособие. Гродно: ГрГМУ, 2010. 184 с.



## СЕКЦІЯ 2 ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

УДК 159.946.3:373.3-056.264

**Ю. О. Бацура**

магістрантка спеціальності  
«Спеціальна освіта. Логопедія»

**О. Б. Белова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного  
університету імені І. Огієнка

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*Стаття розкриває особливості розвитку звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. У статті розглянуті питання класифікацій порушень мовлення та причини порушення звуковимови.*

*Статья раскрывает особенности развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. В статье рассмотрены вопросы классификаций нарушений речи и причины нарушения звукопроизношения.*

*The article reveals the peculiarities of speech development in older preschool children with speech disorders. The article considers the issues of classifications of speech disorders and the causes of speech disorders.*

**Ключові слова:** дошкільники з порушеннями мовлення, звуковимова, недорозвинення мовлення, порушення звуковимови.

**Ключевые слова:** дошкольники с нарушениями речи, понимание содержания рассказа, восприятия речевых значений.

**Key words:** preschoolers with speech disorders, sound pronunciation, underdevelopment of speech, speech disorders.

**Постановка проблеми.** Можливості самостійного розвитку мовленнєвої системи обмежуються недостатнім засвоєнням мовних засобів та навичок. Наприклад, труднощі самостійного засвоєння значення нових слів чи термінів, з якими дитина стикається в підручниках чи іншій навчальній літературі по всіх шкільних предметах. У результаті це приводить до неповного розуміння усного або писемного мовлення, що утруднює процес набуття знань.

На сучасному етапі процес реформування та удосконалення системи дошкільної освіти потребує перегляду діагностики, змісту і методів корекційного навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, нейролінгвістичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності при порушеному онтогенезі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Під час аналізу науково-теоретичної літератури та

спеціальних методик з питання навчання з позицій психолінгвістичного підходу у системі вивчення та корекції мовлення при порушення звуковимови дошкільників були розглянуті питання: теоретичні і практичні засади мовленнєвого розвитку п'яти-шестирічних дітей у межах дошкільної і початкової освіти розкрито в дослідженнях А. Богуш, Н. Вашуленка, О. Соловійова, Ф. Сохіна, Є. Тихєєва, Є. Фльориної, Л. Щерби; особливості навчання і виховання дітей з мовленнєвими порушеннями О. Белової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, Р. Лалаєвої, О. Мілевської, О. Литовченко, Н. Манько, І. Марченко, О. Мастюкової, О. Ревуцької, С. Серебрякової, Л. Спірової, В. Тищенко, Т. Філічевої, Л. Федорович, М. Шеремет; класифікація порушень мовлення Б. Грішпум, М. Морлі.

**Мета дослідження** – вивчення особливостей розвитку звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із важливих показників життєвої компетентності дитини дошкільного віку є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, яка пов'язана з умінням встановлювати мовленнєвий контакт з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати і висловлювати свої думки. Проте на сучасному етапі є прогресуюча тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку, котрі мають певні порушення мовленнєвого розвитку.

Однак змінюється не тільки клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у поєднанні з гіперактивністю, дефіцитом уваги, перинатальними ураженнями мозку. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини призводять до гальмування пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, до висловлення власних думок, які негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому [1; 2].

У логопедії розрізняють **три рівні** неправильної вимови звуків:

**Перший рівень.** Повне невміння вимовити звук. Дитина не може ні сказати його самостійно у фразовій мові, в окремих словах, ізольовано, ні повторити за зразком.

**Другий рівень.** Дитина правильно вимовляє звук ізольовано (а іноді навіть може повторити його в окремих простих словах), але спотворює або пропускає в усіх словах і у фразовій мові, тобто правильний звук є, але він не автоматизований.

**Третій рівень.** Дитина може правильно вимовляти звук ізольовано, в словах і навіть при повторенні фраз, але в мовному потоці змішує його з іншим, близьким за артикуляцією або звучанням, але теж правильно вимовляють ізольовано) [7].

Причинами порушення звуковимови є:

1. Органічні дефекти периферичного мовного апарату, його

кісткової і м'язової будови:

–укорочена вуздечка мови (під'язикова зв'язка); дефекти будови щелеп, що веде до аномалії прикусу; аномалії прикусу можуть мати кілька варіантів: прогнатія, прогенія, відкритий прикус-між зубами верхньої та нижньої щелеп при їхньому змиканні залишається проміжок, бічний відкритий прикус, який може бути лівостороннім, правостороннім і двостороннім.

–неправильне будова зубів, зубного ряду.

–неправильна будова піднебіння: вузьке, дуже висока («готичне») піднебіння або, навпаки, низьке, плоске, що перешкоджає правильній артикуляції багатьох звуків.

–товсті губи, часто з відвислою нижньою губою, або вкорочена, малорухлива верхня губа, що ускладнюють чітку вимову губних і губно-зубних звуків [3].

2. Недорозвинення фонематичного слуху. У дитини при цьому недоліку спостерігаються труднощі в диференціації звуків, що розрізняються між собою тонкими акустичними ознаками, наприклад дзвінких і глухих приголосних, м'яких і твердих свистячих і шиплячих.

3. Недостатня рухливість органів артикуляційного апарату: язика, губ, нижньої щелепи.

4. Зниження слуху. При цьому недоліку спостерігається утруднення в диференціації шиплячих і свистячих звуків, дзвінких і глухих приголосних.

5. Соціальні причини: непра-

вильне виховання мови дитини в сім'ї; постійне спілкування з малолітніми дітьми, у яких ще не сформувалася правильна звуковимова; наслідування спотвореного звуковимовлення дорослих членів сім'ї; двомовність в сім'ї, в результаті чого дитина переносить особливості вимови однієї мови на іншу; педагогічна занедбаність [4].

6. Загальна фізична ослабленість організму. Соматичні захворювання призводять до хронічної втоми дитини та її небажання до навчання правильної звуковимови. При цьому порушуються такі групи звуків:

–свистячі (с, з', з, з', ц), шиплячі (ш, ж, ч '), сонорні (л, л', р, р');

–задньоязикові (до, до ' , г, г', х, х ');

–дзвінки (в, з, ж, б, д, г), м'які (т', м', п' і інші).

Порушення груп звуків позначаються термінами, утвореними від назв грецьких букв, відповідних основного звуку кожної групи:

1. Сигматизм – недоліки вимови свистячих (с, з', з, з', ц) і шиплячих (ш, ж, ч') звуків.

Ротацізм – недоліки вимови звуків [р] і [р'].

Ламбдацізм – недоліки вимови звуків [л] і [л'].

Дефекти вимови піднебінних звуків: каппацізм – звуків [до] і [до']; гаммацізм – звуків [г] і [г']; хітізм – звуків [х] і [х']; йотацізм – звук [j '].

Дефекти озвончення – недоліки вимови дзвінких приголосних звуків. Ці дефекти виражаються в заміні дзвінких приголосних звуків парними глухими: (б-п, д-т, в-ф, з-с, ж-ш, г-к).

Дефекти пом'якшення – недоліки вимови м'яких приголосних звуків, які полягають в основному в заміні їх парними твердими, наприклад (д'-д, п'-п, к'-к, р'-р і т.д.) [5].

Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями. Так дослідниками було розроблено різні класифікації порушень мовлення, серед яких найбільш відомі таких авторів, як Б. Гріншпун, М. Морлі (див. табл. 1).

Дослідниця Р. Є. Левіна перша описала особливості звукової сторони мови і фонематичного сприйняття у дітей із загальним недорозвиненням мови і виділила три рівня мовного розвитку [6].

**I рівень мовного розвитку.** У дітей I рівня мовного розвитку фонетико-фонематичний сторона мови характеризується фонематичної невизначеністю і нестійким фонетичним оформленням. Вимова звуків носить дифузний характер, що обумовлено нестійкою артикуляцією і низькими можливостями слухового розпізнавання. В вимові дітей I рівня мовного розвитку протиставляються один одному лише голосні-приголосні, ротові-носові, вибухові-щільні. Фонематичний розвиток знаходиться в зародковому стані: завдання виділення окремих звуків для дитини з таким розвитком мови незрозуміла і нездійсненна.

**II рівень мовного розвитку.** Фонетична і фонематична сторона мови дітей II рівня мовного розвитку характеризується наявністю безлічі спотворень, замін і змішань; у них

порушено вимова м'яких і твердих звуків, шиплячих, свистячих, аффрикат, дзвінких і глухих. При цьому звуки, що знаходяться в ізольованій позиції, діти можуть вимовляти правильно, помилки виникають при спонтанному вимові.

Таблиця 1.

**Класифікація порушень мовлення**

Автор	Тип порушення	Захворювання
Б. Гріншпун	порушення фонаційного оформлення висловлювання	дистонія, брадилалія, тахілалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія
	порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання	афазії, алалії
	порушення писемного мовлення	дислексія, дисграфія
М. Морлі	порушення мови	афазія, алексія, аграфія, затримка розвитку мовлення внаслідок розумової відсталості й порушень слуху
	порушення артикуляції	анартрія, артикуляційна апраксія, дислалія, дефекти артикуляції, зумовлені порушеннями слуху й аномаліями будови зубо-щелепного апарату
	порушення реалізації висловлювання	заїкання, прискорене, із спотиканням мовлення
	порушення голосу	афонія

Однією з характерних особливостей дітей II рівня мовного розвитку є недостатність фонематичного сприйняття, непідготовленість



до засвоєння навичок звукового аналізу та синтезу.

**III рівень мовного розвитку.** Для дітей III рівня мовного розвитку характерно недиференційоване проголошення звуків (свистячих, шиплячих, сонорних), коли один звук замінює одночасно два або кілька звуків даної або близької фонетичної групи (звук сь замінює звуки з, ш, ц, ч, щ). Крім того, звуки, складні за артикуляцією, замінюються простими (ф або т замінює групу свистячих або шиплячих, звук й – звуки л, р) [9].

Діти із недорозвиненням мовлення мають різний рівень сформованості психічних функцій у загальному. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень.

На думку Л. Андрусишиної, недорозвиток мовлення негативно впливає на розвиток інтелектуальної діяльності, що обумовлює вторинність недоліків мислення та інших психічних процесів. З протилежного боку, у дітей із загальним недорозвитком мовлення присутній уповільнений темп психічного розвитку і дефіцитарність або недостатність окремих психічних функцій, які обумовлені морфо-функціональним дизонтогенезом мозкових систем (підкіркових структур, систем і підсистем головного мозку) [1].

Таким чином, у дітей із недорозвиненням мовлення проявляється складне поєднання порушень мов-

лення і пізнавальної діяльності. Вивчення науковцями (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська та ін.) проблеми виникнення, протікання і чіткої диференціації рівнів мовленнєвого розвитку залишається відкритим через мобільність його ознак у дітей дошкільного віку. Констатація взаємобумовленості порушень основних психологічних функцій та порушень мовлення окреслює нові шляхи пропедевтики і корекції мовленнєвого розвитку дошкільників [8].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проаналізовано особливості розвитку звукомови у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Показано, що недоліки мовленнєвого розвитку гальмують пізнання дитиною навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому. Також наведено класифікацію мовних порушень. Розглянуто форми і види порушення звуків під час мовлення і рівні мовленнєвого недорозвитку у дітей. Представлено можливі причини порушення звукомови. Доведено, що у дітей із недорозвитком мовлення спостерігається складне поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загально функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ.

- Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць, 2007. С. 18–23.
2. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3-11.
  3. Волосовец Т. В., Кутєпова Е. Н., Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.
  4. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
  5. Денисова О. А. Детская логопсихология. Москва : ВЛАДОС, 2008. 175 с.
  6. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Москва : Аркти, 2005. 221 с.
  7. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общин недоразвитием речи. СПб. : Детство–Пресс, 2001. 350 с.
  8. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. Москва : АРКТИ, 2011. 240 с
  9. Шеремет М. К. Психо-мовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. № 26. С. 270–274.

УДК 376-056.264-053.4

**С. В. Івахнюк**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ІГРОВІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

*У статті розкрито сутність поняття комунікативна компетентність. Окреслено проблему формування комунікативних компетентностей молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення, як головну умову успішної інтеграції у суспільство. Визначено умови, що сприятимуть покращенню мовленнєвого спілкування дітей даної категорії та запропоновано вводити в освітній процес ігрові вправи та завдання для формування комунікативних компетентностей молодших школярів з (ТПМ).*

*В статті обозначена проблема формування комунікативних компетентностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, как главное условие успешной интеграции в общество. Определены условия, способствующие улучшению речевого общения детей данной категории и предложено вводить в образовательный процесс игровые упражнения и задачи для формирования коммуникативных компетентностей младших школьников (ТПМ).*

*The article reveals the essence of the concept of communicative competence. The*





*problem of formation of communicative competencies of junior schoolchildren with severe speech disorders as the main condition for successful integration into society is outlined. The conditions that will contribute to the improvement of speech communication of children of this category are determined and it is proposed to introduce in the educational process game exercises and tasks for the formation of communicative competencies of junior schoolchildren (TPM).*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, тяжкі порушення мовлення (ТПМ), діти молодшого шкільного віку.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, тяжелые нарушения речи (ТПМ), дети младшего школьного возраста.

**Key words:** communicative competence, severe speech disorders (SSD), children of primary school age.

**Постановка проблеми.** Сучасні світові тенденції актуалізують завдання щодо осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, оновлення філософії освіти, відкритої до прагнень людини, її життєвого й духовного світу, формування нової педагогіки, центром якої є дитина з її потребами, можливостями, потенціалом.

Необхідність активного пошуку та розвитку наукових, практичних знань про особливості розвитку, навчання та виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення та удосконалення методів, засобів навчання та пошуку ефективних технологій зумовлено збільшенням кількості учнів, що мають окреслену проблему у освітніх закладах з інклюзивним навчанням. У зв'язку з

потребою повноцінної соціалізації та включення у суспільство великої гостроти набуває проблема подолання не лише тяжких мовленнєвих порушень, а і формування комунікативної компетентності у дітей цієї категорії.

Комунікація (від лат. Communicatio – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. communico – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. communis – спільний) – це процес обміну інформацією між двома або більше особами. Вона являє собою складний процес, у ході якого відбувається не лише обмін інформацією [2].

Поняття компетентність – це сукупність характеристик особистості, що складається з результатів попереднього психічного розвитку та складається з трьох аспектів: знання, уміння, навички. Саме цей термін широко використовується як результат розвитку, навчання і виховання [2].

Поняття комунікативна компетентність науковці визначають як здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння, я саме, як вищу здатність особистості, що дає можливість розв'язувати проблеми, що виникають у різних життєвих ситуаціях, це сукупність знань, мовних та позамовних умінь і навичок спілкування, що набуті особистістю під час природної соціалізації, навчання та виховання [2].

Дослідженню цієї проблем в науковій сфері приділено недостатньо уваги. Разом з тим, активна комунікативна діяльність є однією з

основних умов розвитку дитини, одним з найважливіших факторів формування особистості, а також провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе через посередництво інших людей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема вивчення особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та створення корекційних програм, методик, навчально-методичних, практичних посібників та впровадження їх у практику для забезпечення ефективності та результативності освітнього процесу в умовах як інклюзивних так і спеціальних класів була предметом вивчення багатьох науковців. Зокрема, вона розглядалася у працях А. Богуш, Л. Волкової, Н. Гаврилової, А. Колупаєвої, Р. Лалаєвої, Н. Пахомової, З. Пригоди, Л. Ружицької, В. Синьова, В. Тарасун, Л. Трофименко, С. Цветкової, Н. Черенніченко та інших.

За твердженнями науковців, тяжкі порушення мовлення – це такі розлади мовлення, що характеризуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня, обмеженим мовленнєвим спілкуванням при збереженому слуху інтелекту (Т. Богданов, А. Колупаєва, Н. Назарова, С. Морозов). Найпоширенішими серед цих порушень у молодших школярів, що навчаються у спеціальних та інклюзивних умовах є: афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання тощо [3].

Дослідники даної проблеми стверджують, що від методо-

логічних засад процесу організації освітнього процесу, його змістового і методичного наповнення, використання особистісно орієнтованого підходу в корекційній роботі залежить не лише якості шкільного навчання, а й формування комунікативної компетенції молодших школярів та подальша успішна інтеграція та соціалізація. Упродовж останнього сторіччя було проведено чимало наукових досліджень комунікативної діяльності та процесу формування комунікативної компетентності. Можна назвати деяких науковців, що працювали над даною проблемою. Це такі дослідники, як Л. П. Буєва, Д. І. Бойков, І. М. Горєлов, Л. Гузеєв, І. О. Зимня, О. О. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, В. М. Куніцина, Б. Д. Паригін, В. М. Синьов, О. М. Шахнарович, Г. М. Андрєєва, М. І. Лісіна, О. О. Бодальов, Є. П. Ільїн, Я. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, Л. І. Фомічова, Ю. Ємельянов та інші. Серед провідних характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ вчені відзначають: відставання в оволодінні мовленням, бідність лексичного запасу та недостатню сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування у звуковій структурі мовлення та будові слова, виявляються значні порушення зв'язного мовлення та низькі комунікативні навички [2].

Навчання та виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення має здійснюватися з позиції певних індивідуально-диференційованих підходів, що передбачають особ-



ливості розвитку індивідуально кожної дитини. Зміст корекційного навчання визначається рівнем психофізичного, в тому числі і мовленнєвого, розвитку дитини. Він передбачає необхідність спеціальної організації комунікативної та комунікативно-мовленнєвої практик дітей, а також цілеспрямованого формування передумов для оволодіння операційними компонентами мови і становлення функцій мовлення.

Значний потенціал у формуванні комунікативної компетентності дітей з порушенням мовлення має ігрова діяльність. Гра – продовжує бути однією з основних форм сприйняття інформації у дітей молодшого шкільного віку, незалежно від особливостей розвитку. За допомогою різноманітних ігор можна прищепити дитині всі необхідні йому знання, комунікативні навички, вміння правильно висловлювати свої думки, почуття. Саме через неї і активно відбувається комунікація між дітьми, що мають тяжкі порушення мовлення. У багатьох наукових працях акцентується увага на тому, що комунікативна діяльність є не просто дією, а взаємодією: вона здійснюється між учасниками, кожен з яких є носієм певної активності і передбачає її у власних партнерах, і, саме під час гри як гуртового виду діяльності, діти легше знаходять спільну мову під час гуртових видів діяльності та набувають досвіду співпраці, мовного спілкування та набувають комунікативної компетентності [7].

Найбільш простим видом мовлення для дітей є ситуативне мовлення. В умовах наочної ситуації недоліки розуміння слів дитина компенсує осмислюванням ситуації, емоціями, жестами. Міміка та інтонація педагога сприяють найбільш точному розумінню його питань, вказівок, звертань. У дитини необхідно виробити орієнтацію на слово у точному його значенні. Для цього корисно використовувати режимні та ігрові моменти [8].

Формування комунікативних компетентностей учнів з ТПМ в умовах освітнього процесу як інклюзивного так і спеціального класу може складатися з цілої низки вправ, завдань, занять та заходів, що спрямовані на те щоб дитина брала активну участь у спілкуванні з дорослими і дітьми, використовувала форми мовного етикету, розуміла емоційний стан іншої людини, була готова проявити підтримку, турботу, адекватно вирішувати конфлікти, вміти вислухати співрозмовника, правильно висловлювати свої судження.

Варто створити умови вигляді різноманітних ігор, що сприяли участі дітей у діалозі, активному спілкуванні з іншими дітьми та дорослими. Найкраще це можна було зробити за допомогою різноманітних рольових ігор, костюмованих інсценізацій, з використанням лялькового театру, пальчикового театру, під час читання художніх творів чи казки в ролях.

Для кращого та ефективного розвитку комунікативної діяльності молодших школярів ми розробили

цикл вправ для учнів 4 класів спеціалізованих шкіл для дітей з ТПМ. Розроблений нами цикл вправ для розвитку комунікативних навичок складається з десяти окремих груп вправ, кожна з яких має свій окремий напрямок розвитку комунікабельності, зібраних у єдину систему.

Перед початком проведення циклу вправ, потрібно врахувати потенційні можливості кожної дитини. Спочатку необхідно створити умови, що будуть спонукати дитину до спілкування та викличуть у неї бажання говорити. Цього можна досягти, створивши таке виховне та навчальне середовище, у якому дитина не буде сидіти нерухомо, маючи низький енергетичний тонус, високу втомлюваність (бо саме це знижує бажання говорити та брати участь у спілкуванні). Саме тому, варто створити умови для активної рухової діяльності, що, у свою чергу, буде відігравати роль пускового механізму та викличе бажання активно комунікувати, спілкуватися та говорити.

Окрім того, активна рухова активність сприятиме покращенню розумової діяльності, уваги, координації, додасть дитині впевненості у власних діях.

Не менш важливим є доступна для дітей форма проведення вправ у ігровій формі. Це обумовлено тим, що встановлення контактів, обмін інформацією, взаємодія, сприймання і розуміння один одного дітьми найкраще відбувається саме під час ігрової діяльності, що залишається провідною для дітей з

тяжкими порушеннями мовлення.

Гра має потужний потенціал впливу на розвиток дитячої особистості, в тому числі і на розвиток комунікативних навичок тому, що саме ця форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. Д. В. Ельконін визначає гру як діяльність, у якій складається і удосконалюється управління поведінки. Саме в грі діти вчаться спілкуванню один з одним, підпорядковувати свої інтереси інтересам інших. У грі відбувається формування довільної поведінки дитини, самореалізація, соціалізація та комунікативна діяльність через активізацію спілкування. На відміну від ігор взагалі, саме педагогічна гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання і відповідним їй педагогічним результатом. В нашому випадку, метою застосування педагогічної гри є розвиток комунікативних навичок.

За характером педагогічного процесу виділяють наступні групи ігор: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психологічні та ін. За характером ігрової методики гри бувають: предметні, сюжетні, рольові., ділові, імітаційні, ігри-драматизації.

Крім використання гри, як основного засобу проведення вправ, варто реалізувати створення умов, що сприятимуть розвитку комунікативних навичок під час проведення циклу спеціально підбра-



них вправ, можливе за дотримання наступних умов:

- заняття мають проводитися у просторому приміщенні, яке дозволяє вільно рухатись;
- перед заняттям потрібно створити позитивне емоційне налаштування, що сприятиме активному спілкуванню;
- вправи повинні проводитися у доступній ігровій формі;
- пояснення послідовності виконання вправ мають бути чіткими та зрозумілими;
- дорослий продемонструє на власному прикладі, як потрібно виконувати вправу;
- дитина повинна бути вільною у виборі партнерів для виконання завдання;
- дорослі не повинні втручатися (підказувати, підштовхувати) у ході виконання дитиною завдання, а лише підтримувати, необхідні для виконання завдання умови.

Перша група вправ, «Вправи на встановлення контакту», спрямована на встановлення контакту з дитиною. Встановлення контакту – це основна умова продуктивного спілкування. Спілкування як взаємодія неможливе без встановлення контакту зорового, тактильного, емоційного, психологічного для подальшого обміну інформацією, спільної діяльності, співробітництва та продуктивної взаємодії. Найбільш важливим є психологічний контакт, він розглядається сучасною наукою як поетапний психологічний процес, що відбувається у кілька етапів та має свої особливості.

Спочатку відбувається взаємне оцінювання, а саме зовнішнє оцінювання один одного та формується перше враження. Саме від першого враження залежить чи відбувається вступ до спілкування, чи буде відмова від нього. Тому важливим чинником виступає емоційний стан, одяг, поза, сила та тембр голосу дорослого на самому початку встановлення контакту з дитиною. Від уміння почати встановлення контакту залежить подальша співпраці дитини, виникнення бажання спілкуватися та результативність подальших вправ. Після створення позитивного враження необхідно викликати взаємну зацікавленість.

Тож, для успішного встановлення психологічного контакту головними чинниками виступають позитивне оцінювання іншої людини, виникнення зацікавленості до неї. Лише після цього кожен із контактуючих проявляє емоційну близькість, довіру та розуміння до іншого.

Вправи на встановлення взаємного контакту мають проводитися за умов зняття психологічних бар'єрів, знаходження спільних інтересів та встановлення психологічного контакту, коли відбувається остаточне взаємовизначення рольових позицій у цій формі взаємодії. Для встановлення контакту пропонуються вправи, під час яких пропонується привітатися (вправа «Привітайся жестом»). Найпростішою формою привітання є – привітання жестом (помахати рукою, кивнути головою, підморгнути, вклонитися). Важливо, щоб дорос-

лий продемонстрував на власному прикладі, як потрібно виконувати вправу. Після того, як дитина пішла на контакт можемо пропонувати наступні, більш складні ігрові вправи, спрямовані на стійке підтримання контакту. Наприклад: дитина обирає іншого учасника гри та вітається з ним у зручний спосіб, або аплодує іншому учаснику (вправа «Аплодисменти»). Запропоновані вправи можуть відбуватися без мовного спілкування. Головною метою є: безпосереднє встановлення контакту для подальшої співпраці.

Після успішного встановлення контакту з дитиною можемо переходити до наступної, другої групи вправ циклу: «Вправи на вітання з представленням». Ця група вправ сприяє активізації мовлення. Обов'язковою умовою їх проведення має бути активна рухова діяльність. Приміщення має бути просторим, а дитина повинна мати змогу підійти до того, до кого звертається, тому, що рухаючись, дитина активізує потребу у спілкуванні та мовленні. Найкраще, коли діти будуть розміщуватись у колі, або сидіти вільно на килимку так, щоб до кожного з учасників було можливо легко підійти. Дорослий може показати як потрібно вітатися, що потрібно говорити (вправи «Поіменне вітання і побажання», «Погляд збоку»). Якщо діти хочуть зробити декілька спроб, їх не потрібно зупиняти та обмежувати, тому, що так можна втратити контакт з дитиною. Також, дитина може після привітання та представлення говорити

далі, за бажанням, доки сама не зупиниться. Дорослий має лише заохочувати прагнення спілкуватися.

«Вправи на вміння слухати і розуміти мову» проводяться після того як діти заспокоються після бурхливого спілкування. Перед цим варто ввімкнути повільну музику, або застосувати «сюрпризний момент» (Наприклад: появу казкового героя у вигляді ляльки-рукавички – Дідуся-Казкаря, Котика, Дівчинки, від імені яких йтиме далі розповідь; поява на мульти-медійній дошці мультиплікаційного героя; поява дорослого у костюмі казкового героя тощо). Потрібно також створити відповідний психологічний настрій та попросити дітей слухати, що буде далі.

Вправа «Впіймай комплемент» ускладнена алгоритмом дій, що вимагають від дитини уваги та розуміння завдання. Дія виконується в залежності від того, що почує дитина. Для цієї вправи попередня демонстрація дій у обох випадках, має бути обов'язковою. Саме виконання цієї вправи викликає у дитини необхідність прийняття рішення у конкретній ситуації, вчить робити правильний вибір під час комунікації з іншою людиною. Вживання комплементів у цій вправі вчить помічати позитивні якості інших дітей, розвиває доброзичливі відносини.

Наступним кроком до активного діалогу є вміння дитини задавати запитання. «Вправи на вміння правильно задати питання» вчать дитину мислити та послідовно



висловлюватись. Перед цими вправами можна задати дитині різні питання. Якщо вона може відповісти на них, або відповідає не відразу, говорить: «не знаю», то варто, спочатку, навчити дитину відповідати на різноманітні питання. Лише після цього потрібно спробувати вчити дитину задавати питання. Вправа «Загублена іграшка» сприяє активізації мислення дитини та вміння, виділивши головні якості, сформулювати конкретне питання.

Після того, як дитина навчилася запитувати, варто вчитися підтримувати діалог. Саме на підтримання активного спілкування з дорослими та однолітками спрямовані «Вправи на вміння вести діалог». Саме, діалог – є основною формою соціальної комунікації. Вступати в діалог та підтримувати його є універсальним вмінням, що дозволяє досягти певних цілей. Діалог залежить від намірів співрозмовника і може бути спокійною бесідою чи суперечкою. Потрібно вчити дитину самостійно мислити, чітко та аргументовано висловлювати свою думку, відстоювати власні переконання. Вправа «Новенький» дозволяє розвивати вміння підтримувати діалог, використовуючи побутове мовлення. Знайомі дитині предмети та дії з ними дозволяють швидко мислити, орієнтуватись у запитаннях та відповідях.

«Вправи на вміння користуватися формами мовного етикету» є важливим шаблоном для становлення маленької особистості як члена

культурної спільноти тому, що культура мовленнєвого спілкування є складовою загальної культури людини, одним із найважливіших показників цивілізованого суспільства. Вправи цієї групи спрямовані на засвоєння дитиною культурних норми та правила поведінки, стилю взаємовідносин із дорослими й однолітками. Вправа «День народження» дозволить розширити комунікативні здібності та активно використовувати ввічливі слова в діалозі.

Наступна група вправ – «Вправи на вміння правильно висловлювати свої судження». Ці вправи дають змогу дитині послідовно та логічно викласти власну думку під час взаємодії з співбесідником. Вправа «Що ти скажеш?» вимагає від учасника якомога точно та аргументовано довести власне прагнення та отримати бажану відповідь. Вправа «Подібність і відмінність» розвиває вміння виділити спільні та відмінні риси особистості та пояснити свою приналежність до відповідної групи учасників.

«Вправи на вміння активно спілкуватися з дорослими і дітьми» мають на меті закріпити комунікативні навички, отримані під час виконання попередніх вправ.

Під час виконання вправ «Ланцюжок любові», «Суперечка» важливим є не тільки спілкування з однолітками, а й спілкування з дорослими людьми та підвищення комунікативної культури, прояв лідерських, організаторських та комунікативних вмінь.

«Вправи на вміння вислухати співрозмовника» спрямовані на вдосконалення такої важливої складової як культура спілкування. Уміння слухати – важливе вміння. Вправи «Машина часу» та «Чи вміємо ми слухати?» спрямовані на уміння чути, тобто вміння чути саме співрозмовника, а не свої різні міркування з приводу сказаного ним, і вміння слухати так, щоб співрозмовник хотів розповідати, говорив відкрито і з задоволенням. Вміння слухати допомагає встановити контакт і розташувати до себе співрозмовника, що сприяє кращій комунікації співрозмовників та взаємоповазі.

Підсумковими вправами циклу виступають «Вправи на вміння адекватно вирішувати конфлікти». Конфлікт – один з проявів активної комунікації; Дітей потрібно вчити конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій та розвитку необхідних комунікативних навичок. Вправи «Розтисни кулак», «Дві кізочки та два козлика» спрямовані на розвиток вміння у своєму спілкуванні не використовувати категоричні негативні оцінки і заперечення, докори і звинувачення, скарги і виправдання, спілкування в колі негативних тем демонструє досконале володіння дитиною комунікативними навичками.

Вважаємо доцільним проведення циклу вправ для розвитку комунікативних навичок дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

**Вправи на встановлення контакту:**

- Вправа «Привітайся жестом».

Учасникам пропонується привітатися жестом. (Помахати рукою, кивнути головою, підморгнути, вклонитися тощо).

- Вправа «Аплодисменти».

Учасникам пропонується по-черзі обрати картку з іменем іншого учасника, знайти його серед інших дітей та підійти до нього. Потім подякувати обраному учаснику аплодисментами!

**Вправи на вітання з представленням:**

- Вправа «Поіменне вітання і побажання».

Діти передають один одному якийсь конкретне привітання і відповідь, наприклад: «Доброго ранку, Сашко!» – «Доброго ранку, Оленко!» доти, звернення не обійде коло дітей. Вітання можна легко змінювати шляхом зміни або додавання нових слів («Привіт, Андрію, я рада, що ти прийшов»).

- Вправа «Погляд збоку».

Продовжити фразу: «Мій друг (мій батько, моя вчителька) сказав би про мене таке: ...»

**Вправи на вміння слухати і розуміти мову:**

- Вправа «Впіймай комплемент».

Учасники стають у коло. Тренер звертається до кожного учасника. Якщо це привітання – потрібно відповісти: «Привіт», якщо це комплімент – учасники відповідають «Дякую».

**Вправи на вміння правильно задати питання:**

- Вправа «Загублена іграшка».

Педагог пропонує дитині знайти іграшку серед інших, пропонуючи





свою допомогу. Дитина повинна ставити запитання, які стосуються місця де захована іграшка та як вона виглядає. Педагог відповідає на запитання дитини, скеровуючи напрямок руху дитини. Підійшовши до іграшок дитина повинна знову ставити запитання. Наприклад:

Дитина: – Це м'яка іграшка?

Педагог: – Ні.

Дитина: – Це вид транспорту?

Педагог: – Так?

Дитина: – Це літак? – Так, – відповідає дорослий.

#### **Вправи на вміння вести діалог:**

- Вправа «Новенький».

Пропонуємо дитині уявити, що до класу прийшла нова дитина і її потрібно познайомити із класною кімнатою, з іншими приміщеннями школи. Розповісти призначення кожного приміщення, розпитати та відповісти на питання. (Ролі: новенька дитина – дорослий; роль дитини, яка знайомить із приміщеннями – обстежувана дитина.);

#### **Вправи на вміння користуватися формами мовного етикету:**

- Вправа «День народження».

Серед учнів обираються «гості» і «господарі», які під час спілкування мають виявити вміння ввічливо звертатись один до одного і відповідати, вручати квіти і приймати їх, поводитись чемно, вітатись і прощатись з господарями.

#### **Вправи на вміння правильно висловлювати свої судження:**

- Вправа «Що ти скажеш?».

Дитині описують відповідну мовленнєву ситуацію і пропонують уявити, що це сталося з нею. Наприклад: «Ти приїхав одного

вихідного дня до бабусі і вийшов на вулицю погратися. Там гралися у цікаву рухливу гру незнайомі діти. Тобі теж захотілося погратися з ними. Що ти скажеш?» (Ролі: дорослий – діти, які граються; дитина, яка хоче погратися – обстежувана дитина);

- Вправа «Подібність і відмінність».

Дорослий говорить про те, що кожного дня людям доводиться спілкуватися один з одним, обмінюватися інформацією, домовлятися. Спілкуючись, людина не замислюється над тим, скільки факторів впливає на процес спілкування. Що ж відбувається? Люди зустрічаються один з одним, сприймають один одного, спілкуються та взаємодіють між собою, за допомогою мови, жестів.

Далі дорослий пропонує учасникам знайти відмінності і схожість один з одним. Кожному потрібно вимовити фразу, звертаючись до сусіда справа: «Ми з тобою схожі, тим що ... (називається будь-яка ознака «схожості»), але на відміну від тебе я ... (називається будь-яка ознака «відмінності»)». Наприклад: «Ми з тобою схожі, тим що любимо тварин, а особливо кішок, але, на відміну від тебе, я люблю їсти пломбір з солоним огірком».

#### **Вправи на вміння активно спілкуватися з дорослими і дітьми:**

- Вправа «Ланцюжок любові».

Діти стають у коло. Дорослий говорить: «А зараз ми створимо ланцюжок любові з наших рук. Я назву кого я поважаю і покладу свою руку, потім кожний з вас буде

називати того, кого він поважає і класти свою руку». (Діти створюють «ланцюжок любові»). Ви відчуваєте тепло рук? Вам приємний цей стан? Розкажіть, що ви відчуваєте? Діти розповідають про свої відчуття;

- Вправа «Суперечка».

Дорослий говорить: «Об'єднайтеся в пари і встаньте один напроти одного. Треба вирішити, хто у вашій парі хоче говорити «Так», а хто – «Ні». Один з вас починає гру, вимовивши слово «Так». Другий відразу ж відповідає йому: «Ні!». Тоді перший знову каже: «Так», Може бути, трохи голосніше, ніж у перший раз, а другий знову відповідає йому: «Ні!», І теж злегка посильніше. Кожен з вас повинен вимовляти тільки те слово, яке він вибрав з самого початку: чи «Так», або «Ні». Але ви можете по-різному його вимовляти: тихо або голосно, ніжно або грубо. Якщо хочете, можете провести за допомогою цих двох слів невелику суперечку, але при цьому важливо, щоб ніхто нікого ніяк не образив.» Через деякий потрібно подати сигнал про те, що пора закінчувати «суперечку»;

#### **Вправи на вміння вислухати співрозмовника:**

- Вправа «Машина часу».

Два учасники сідають разом. Одному пропонують пригадати та перераховувати всі події, що відбулися з ним у хронологічному порядку з самого ранку. Другий учасник уважно слухає та переказує, що він запам'ятав.

- Вправа «Чи вміємо ми слухати?».

Учасники стоять у колі. За командою ведучого кожен починає ділитися з групою своїми проблемами, але всі говорять, одночасно. Це продовжується до сигналу ведучого. Після цього учасники діляться своїми враженнями.

Члени групи рахуються на перший-другий. Перші номери виходять за двері і отримують завдання розказати, як вони сьогодні провели ранок (тема розповіді може бути іншою). Другі номери отримують завдання не слухати своїх співрозмовників і будь-яким чином показувати свою незацікавленість тим, про що розповідає співрозмовник, але після того, як ведучий подасть сигнал (наприклад, плесни в долоні), вони повинні проявити надмірну зацікавленість розмовою.

Після закінчення вправи перші номери діляться своїми враженнями та обговорюють вміння, якими необхідно оволодіти, щоб стати добрим співрозмовником;

#### **Вправи на вміння адекватно вирішувати конфлікти».**

- Вправа «Розтисни кулак».

Педагог пропонує дітям конфліктну ситуацію: «Уявіть, що ви ненавмисно образили свого друга. Твій друг не хоче з тобою тепер гратися і розмовляти – він образений на тебе. Вибачся перед ним, спробуй помиритися, знайди необхідні слова».

По закінченню вправи педагог разом з дітьми визначають, які слова допомогли примиритися.

- Вправа «Дві кізочки та два козлики» (за мотивами української народної казки).



На підлозі педагог малює дуже вузьку стежку. Далі, ведучий образно змальовує ситуацію для учасників: з одного боку стежки – глибока прірва, з іншого – навісна скала. Потрібно перейти удвох один навпроти одного стежку й не зірватись у прірву. Учасники об'єднуються у пари за такою ознакою: ті, хто народились улітку – з «зимовими», «весняні» – з «осінніми». Програють ситуацію. Після завершення вправи відбувається групова рефлексія.

Проведення циклу занять з використанням різноманітних ігрових завдань, вправ, заходів, на нашу думку, дасть можливість дитині, що має ТПМ, додаткові можливості у спрямованому подоланні мовленнєвих порушень, труднощів у спілкуванні та формування комунікативних компетентностей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н. С. Особливості порушення моторного розвитку периферійних органів мовлення у дітей з дислалією, дизартрією і ринолалією. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Вип. 4. К. : Актуальна освіта. 2007. С.112 – 135.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доп. та вип. Рівне : Волинські обереги, 2011. С. 16-17.
3. Колупаєва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і граматичну систему рідної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Ін-т педагогіки АПН України. К., 1998. 45 с.
4. Пригода З. С. Орфографічна грамотність – актуальна проблема навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. праць. К. : ПП «Актуальна освіта». 2011. № 2. С. 31-35.
5. Ружицька Л. І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. С. 706-715.
6. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. К., 1998. 255 с.
7. Трофиленко В. Робота над розвитком мовлення учнів – важлива складова комунікативної компетентності. *Початкова школа*. 2019. № 7. С. 28-30.
8. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : навчально-методичний посібник (курс лекцій). К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. 208 с.

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434:159.93

**К. О. Зелінська-Любченко**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**Ж. Ю. Кузьміна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ВПЛИВ ДИСФУНКЦІЙ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ НА МОВЛЕННЕВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

*У статті подається характеристика кожної з сенсорної системи, розглянуто дисфункції сенсорних систем і проаналізовано вплив дисфункцій на мовленнєвий розвиток дітей із моторною алалією.*

*В статті дана характеристика кожної сенсорної системи, розглянуто дисфункції сенсорних систем і проаналізовано вплив дисфункцій на речеве розвиток дітей з моторною алалією.*

*The article describes the characteristics of each sensory system, considers the dysfunctions of the sensory systems and analyzes the impact of dysfunctions on the speech development of children with motor alalia.*

**Ключові слова:** моторна алалія, експресивна алалія, мовленнєвий розвиток, порушення мовлення, сенсорні системи, сенсорна інтеграція, сенсорний розвиток, дисфункції сенсорних систем.

**Ключевые слова:** моторная алалия, экспрессивная алалия, речевое раз-

*витие, нарушение речи, сенсорные системы, сенсорная интеграция, сенсорное развитие, дисфункции сенсорных систем.*

**Key words:** motor alalia, expressive alalia, speech development, speech disorders, sensory systems, sensory integration, sensory development, dysfunctions of sensory systems.

**Постановка проблеми.** Багато дослідників наголошують, що подолання тяжких мовленнєвих порушень, таких як моторна алалія, можливе лише на основі комплексної корекційної роботи. Розвиток мовлення у дітей взаємопов'язаний з усіма вищими психічними функціями (з увагою, пам'яттю, мисленням, сприйняттям) і станом емоційно-вольової сфери дитини. Ефективним методом корекції є сенсорна інтеграція для дітей з моторною алалією, які мають дисфункції сенсорних систем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомі вчені роками займалися розробкою напрямків корекційної логопедичної роботи з дітьми із моторною алалією (Р. Є. Левіна, Н. М. Трауготт, В. А. Ковшиков, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева). В останні роки з'являються наукові публікації вітчизняний і закордонних дослідників, в яких обґрунтований позитивний вплив методу сенсорної інтеграції на мовленнєвий розвиток дітей, що страждають на моторну алалію, (Т. Г. Візель, М. І. Линська, А. С. Лісова, Н. В. Крутикова, О. І. Форостян, В. В. Чорна).

**Мета статті** – дослідити вплив дисфункцій сенсорних систем на



мовленнєвий розвиток дітей із моторною алалією.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Метод сенсорної інтеграції, який наразі є дуже популярним в нашій країні, має вже досить тривалу історію дослідження. Перше згадку про метод сенсорної інтеграції можна знайти у 1955 році, саме тоді вийшла з друку стаття відомого психолога і ерготерапевта Е. Дж. Айрес, яка була присвячена висвітленню питань сенсорної інтеграції. У 1972 році світ побачила перша книга Е. Дж. Айрес «Сенсорна інтеграція і дитина». І саме ця книга дала поштовх започаткуванню нового корекційного напрямку.

«Сенсорна інтеграція, – пише Е. Дж. Айрес, – є упорядкування відчуттів, які потім будуть використані. Відчуття дають нам інформацію про фізичний стан нашого тіла та навколишнього середовища» [1, с. 21].

Автором теорії сенсорної інтеграції є Е. Дж. Айрес, але слід згадати ще одну дослідницю, яка внесла вагомий внесок в систематизацію і збагачення теорії сенсорної інтеграції. Це американський педагог К. С. Крановіц, яка на протязі двадцяти п'яти років займалася з дітьми, що мали дисфункції сенсорних систем. В своїй роботі К. С. Крановіц використовувала принципи, окреслені в роботах Е. Дж. Айрес. Опираючись на свій досвід і ефективність методу, перевереного роками, у 1998 році К. С. Крановіц випускає книгу «Розбалансована дитина», яка набуває

популярності не тільки в США, а й по всьому світу.

Прийнято вважати, що сенсорна інтеграція позитивно впливає на координацію рухів, концентрацію уваги, самоконтроль і планування рухової активності. Все це дійсно так, але це не повний список, в який слід додати, що цей метод сприяє: збагаченню емоційної палітри дитини, становленню емоційної рівноваги, освоєнню процесу мовлення, а згодом і письма.

Як зазначає німецький ерготерапевт, автор методу «Сенсорна інтеграція і діалог» У. Кислінг, негативний вплив на психічний розвиток дітей має недостатність або повна відсутність зорових та слухових стимулів, несприятливий вплив посилюється у випадках коли дитина виховується в середовищі, де є дефіцит спілкування саме з дорослими людьми [2].

Стисло зупинимось на дисфункціях кожної сенсорної системи.

*Існує сім сенсорних систем:*

*1. Вестибулярна сенсорна система.* Вестибулярна система має безпосередній вплив на рівновагу тіла і координацію рухів, м'язовий тонус (напругу м'язів) і планування рухів (уповільнення і прискорення, швидкість і ритмічність).

Гіперчутливість вестибулярної системи проявляється в небажанні кататися на каруселі через страх кругового руху, є страх активних ігор з іншими дітьми (боїться впасти, травмуватися); не любить їздити на транспорті через часті напади нудоти.

Нав'язливий інтерес до тривалого гойдання – це найбільш поширений прояв гіпочутливості вестибулярної системи (дитину складно забрати з гойдалок);

### *2. Тактильна сенсорна система.*

Це найбільша сенсорна система в організмі людини, на площі шкіри розташовано безліч рецепторних клітин, за допомогою яких людина на дотик може дізнатися про силу (погладжування, стискання, біль), про величину предмета (великий, середній, маленький), його форму, температурні характеристики (холодний, теплий, гарячий), основні властивості (м'який, твердий, колючий).

Тактильна сенсорна система виконує не лише інформаційну функцію і функцію моторного планування, а й охоронну функцію (обмикнути руку від чогось дуже гарячого і не отримати опік).

Гіперчутливість тактильної системи проявляється наступним чином: дитина не переносить дотиків, уникає фізичного контакту навіть із батьками, не комфортно відчуває себе у тісному одязі, не подобаються на дотик якісь консистенції, особливо липкі.

Гіпочутливість проявляється зниженим больовим порогом, і, як наслідок пошуком тісного і міцного контакту). Наприклад, дуже міцно обіймає, провокує бійку, щоб відчути біль, робить боляче собі;

*3. Пропріоцептивна сенсорна система.* Пропріоцептивні рецептори відповідальні за планування і контроль рухів, їх плавність. Локалізація пропріоцептивних рецеп-

торів: м'язи, зв'язки і сухожилля, сполучена тканина і суглобні мішечки. розташовані у м'язах, сухожиллях, зв'язках, суглобових мішках і сполучній тканині.

Дитина, яка має дисфункцію пропріоцептивної системи моторно незграбна, особливо помітні труднощі з дрібною моторикою (складно впоратися з гудзиками на одязі, застібнути блискавку на кофті або куртці). Дитина має проблеми з кусанням, пережовуванням і ковтанням їжі. Це пов'язано з тим, що дитина не відчуває якої саме сили треба прикласти, щоб, наприклад, відкусити шматочок свіжої моркви. Процеси тривалого жування втомлюють дитину, тому часто вона відмовляється від їжі, яку слід довго жувати (наприклад, варене м'ясо).

Така дитина швидко втомлюється, не любить довго рівно стояти, їй постійно хочеться об щось обпертися, розкачується на стільці. Дитина себе стимулює, це допомагає їй у концентрації уваги, знятті напруження;

*4. Зорова сенсорна система.* Ця сенсорна система є найбільшим джерелом інформації для людини, через зір ми отримуємо дев'яносто відсотків інформації про світ.

Людина за допомогою зору розрізняє світло і його джерело; розрізняє світло і темряву; колір; об'єм, віддаленість і глибину знаходження предметів, на основі чого формуються уявлення, відчуття і образи.

У дитини із дисфункцією зорової сенсорної системи є проблеми зі знаходженням предметів, які рухаються. Дитина часто зосереджує увагу



на окремих деталях, не може уявити цілу картину;

**5. Слухова сенсорна система.** Ця система постійно знаходиться у стані збудження через основний свій подразник – звук. Основною функцією цієї системи є інформаційна функція (пізнавальна) за допомогою якої людина здобуває інформацію про навколишнє середовище. Також слухова система виконує функцію компенсації і орієнтування у просторі для людей з недостатністю зорової системи.

Часто у дітей є гіперакузія, діти закривають вуха руками. В окремих складних випадках, гіперакузія має нестерпний характер, дитина вимушена носити спеціальні навушники, щоб приглушити слухову гіперсенсорність;

**6. Нюхова сенсорна система.** При гіпочутливості сенсорної нюхової системи дитина може обнюхувати предмети, їй може подобається запахи сильні і концентровані, такі як засіб для прання, тісто для ліплення. Дитина шукає досить сильні аромати – стимули, небезпекою може стати ситуація, в яких дитина починає пити і їсти неїстівні предмети, які для неї мають дуже приємний запах;

**7. Смакова сенсорна система.** Ця сенсорна система має важливе значення для людини. За допомогою смакових рецепторів людина диференціює смаки, що має безпосередній вплив на процес травлення, а саме виділення травних соків (стимулювання і гальмування останніх).

Дисфункції смакової сенсорної системи частіше за все прояв-

ляються у хворобливій розбірливості в їжі (гіперчутливість) і бажанні вживати неїстівні предмети (гіпочутливість).

Сучасна дослідниця і автор методу «М.А.Р.» М. І. Линська підкреслює, що на результати логопедичної роботи з формування мовлення у дітей із алалією, позитивно впливає активне включення сенсорних систем, особливо на мотиваційному та сенсомоторному рівні мовленнєвої діяльності» [4, с. 139].

Впродовж трьох місяців основна група дітей із моторною алалією займалася за нашою синтезованою програмою з логопедом в корекційному центрі «Світлячок» (м. Дніпро). Чотири дитини, що входили до складу нашої основної групи, мали порушення сенсорних систем. В цій статті ми проаналізуємо характеристики двох дітей на момент первинної діагностики і проаналізуємо результати після проходження повного курсу занять (35 індивідуальних занять, тривалістю – 55 хвилин).

Ми провели аналогію клінічної класифікації з психолого-педагогічною: Софія Ш. має перший рівень ЗНМ, Денис Т. має другий рівень ЗНМ.

Далі подаємо характеристики двох дітей, у яких було виявлено порушення сенсорних систем на констатувальному етапі.

**Софія Ш. (вік дитини: 4 роки 2 місяці).**

Анамнез: Вагітність протікала з ускладненнями, прееклампсія. Вага при народженні 1 кг. 600 г, 39 тижнів вагітності (інформація про

перебіг вагітності зі слів матері, медичну карту не показали, в наявності лише ЕЕГ).

На даний момент дитина відвідує дитячий садок, стоїть питання про переведення дівчинки в групу із затримкою психомовленневого розвитку.

Об'єктивно: Почала плакати при вході в центр (перша зустріч), простежується страх нових приміщень і незнайомих людей. Довелося встановлювати контакт у коридорі за допомогою іграшок, дитина зацікавилася іграшкою і за п'ять хвилин погодилася увійти до кабінету. Відзначається швидка зміна настрою, імпульсивність, виражена внутрішня мотивація. Порушення емоційно-вольової сфери.

Проблеми концентрації та коливання довільного уваги, проблеми переключення з однієї виду в інший. Фаза активної працездатності 3-5 хвилин. Гра має предметно-маніпулятивний характер. Амбідекстрія. Інтелектуальна діяльність: первинних порушень мислення не виявлено, затримка психічного розвитку.

Виявлено порушення сенсорних систем: тактильна (недостатня чутливість до болю, при сильному стисканні руки дитина усміхається, на обличчі – задоволення) і нюхова дисфункція (обнюхування предметів, які дівчинці незнайомі або тих, які мають запах (тісто для ліплення)).

Імпресивне мовлення: добре розуміє звернене ситуативне мовлення, прості інструкції виконує, більш складні не точно і після повторення. Пасивний словник недостатній.

Експресивне мовлення: фразового мовлення не має, для спілкування використовує окремі слова (частіше іменники, але є декілька дієслів, які відтворюють постійні побутові дії (спати, пити тощо)).

**Денис Т. (вік дитини: 4 роки 1 місяць).**

Анамнез: Через високий артеріальний тиск і наявність набряків матері на терміні 36 тижнів був зроблений кесарів розтин в екстремному порядку (інформація про перебіг і ускладнення вагітності з медичної карти дитини).

Дитина чотири години на день знаходиться у приватному дитячому садочку.

Об'єктивно: Денис спокійна і сором'язлива дитина. При першому відвідуванні центру дещо боязкий, але після налагодження контакту із дитиною, спостерігається задоволення від спілкування. Хлопчик зберігає переважно позитивний настрій, чітко простежується емоційна сприйнятливості. Боїться різких і гучних звуків, гіперакузія. Діагностовано пропріоцептивну дисфункцію. Амбідекстрія. Мислення хлопчика в межах вікової норми. Фаза активної працездатності: десять хвилин (норма). Гра сюжетно-рольова.

Імпресивне мовлення: Рівень розуміння мовлення: номінативно-предукативний (перехідний рівень). Пасивний словниковий запас достатній для віку дитини.

Експресивне мовлення: у мовленні хлопчика присутні короткі фрази.





Отже, після трьох місяців регулярних занять за нашою синтезованою методикою, ми отримали такі **результати**:

- Софія Ш. практично позбавилася тактильної гіпочутливості. Для подолання дисфункції тактильної сенсорної системи ми використовували сенсорні коробки з різними по текстурі наповнювачами, сенсорне тісто, різноманітні фіджет-іграшки. Для розслаблення і зняття емоційного напруження ми використовували вправи з глибоким тиском. Дуже добре себе зарекомендували сенсорні доріжки, які мали різну фактуру. Наразі Софія Ш. диференціює свої відчутті під час проходження по кожній сенсорній доріжці: м'яка, каміння, колюча. Також дівчинка позбавилася нав'язливої звички переминачи одяг. Робота з дисфункцією нюхової системи триває;
- Денис Т. впевнено тримає рівновагу на балансірі, також вдаються вправи з одночасним утриманням рівноваги і перекиданням сенсорних мішечків. У хлопчика значно попрощалася загальна моторика. Дисфункцію слухової сенсорної системи вдалося подолати частково: Денис здригається при різких звуках, але вже не закриває вуха руками. На заняттях практикувалися вправи з плавним підвищенням рівня звуку, робота з ритмом.
- Що стосується мовлення, то заключному етапі дослідження нами були отриманні наступні результати: Софія Ш. почала

розуміти складні інструкції, пасивний словник практично в межах вікової норми, в активному словнику з'явилося більше дієслів, є прикметники. На заняттях дівчинка старанна і врівноважена, але фразового мовлення поки що немає. Софія Ш. продовжує відвідувати заняття логопеда. Денис Т., який мав другий рівень ЗНМ на констатувальному етапі, після проходження нашого курсу у хлопчика третій рівень ЗНМ. Наразі, за бажанням батьків, Денис Т. продовжує відвідувати логопедичні заняття, основна увага зосереджена на розвитку зв'язного мовлення, постановці свистячих звуків.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином порушення сенсорних систем приводить до десинхронізації емоційно-вольової сфери дитини. Дітям із моторною алалією, які мають дисфункції сенсорних систем, показаний метод сенсорної інтеграції як частина комплексної корекційної роботи.

Систематична робота з порушеннями сенсорних систем має позитивний вплив на емоційно-вольову сферу, на процес формування мовлення та на її соціальний розвиток дитини із моторною алалією.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у аналізі авторського методу Г. Семенович «Заміщаючий онтогенез» як перспективного корекційного напрямку в роботі логопеда із дітьми, які мають моторну алалію.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Москва : Теревинф, 2009. 272 с.
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. Москва : Теревинф, 2010. 227 с.
3. Крановиц К. Разбалансированный ребенок. М. : Редактор, 2012. 396 с.
4. Лынская М. И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией. *Проблемы современного образования*. № 2. 2013. С. 132 - 140.
5. Лынская М. И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Конспекты занятий. Москва : ЛОГОМАГ, 2015. С. 90.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

**А. М. Карча**

*студентка III курсу спеціальності  
«Логопедія. Спеціальна психологія»*

**О. Б. Белова**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методик  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені І. Огієнка*

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ ФОРМ СЛОВОЗМІНИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

*У статті розглядаються наукові погляди щодо особливостей засвоєння граматичних форм словозміни у дітей старшого дошкільного віку. З'ясовано механізм порушення процесу засвоєння*

*граматичних форм, вікові особливості засвоєння дітей граматичних форм; причини плутання родових значень прикметників; нездатність узгоджувати числівники і прикметники із іменниками; порушення морфологічного оформлення слів у реченні.*

*В статті розглядаються наукові погляди щодо особливостей усвоєння граматичних форм словоизменения у дітей старшого дошкільного віку. Вияснено механізм порушення процесу усвоєння граматичних форм, вікові особливості усвоєння дітей граматичних форм; причини змішування родових значень прикметників; нездатність узгоджувати числівники і прикметники з іменниками; порушення морфологічного оформлення слів в реченні.*

*The article considers scientific views on the peculiarities of learning grammatical forms of word change in older preschool children. The mechanism of violation of the process of assimilation of grammatical forms, age features of assimilation of children of grammatical forms are clarified; reasons for confusing generic meanings of adjectives; inability to match numerals and adjectives with nouns; violation of the morphological design of words in the sentence.*

**Ключові слова:** *засвоєння граматичних форм, словозміна, порушення мовленнєвого розвитку, дошкільники з порушеннями мовлення.*

**Ключевые слова:** *усвоение граматических форм, словоизменение, нарушения речевого развития, дошкольники с нарушениями речи.*

**Key words:** *assimilation of grammatical forms, word change, speech development disorders, preschoolers with speech disorders.*



**Постановка проблеми.** Засвоєння граматичних форм дітьми старшого дошкільного віку забезпечує граматично правильне мовлення, яким вони користуються щодня. Порушений мовленнєвий розвиток часто призводить до труднощів у засвоєнні граматичних форм словозміни. Неправильне граматичне мовлення впливає на подальший розвиток дитини, ускладнює процес спілкування та навчання дітей грамоті.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У дошкільній педагогіці і психології дітей з типовим психофізичним розвитком були висвітлені такі питання даної теми: розглянуто передумови формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку (Н. Савінова, 2010, Ф. Сохин, 2005); вивчено мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років (А. Богуш, 2010). У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку досліджено особливості розвитку лексико – граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення (О. Ласточкина, 2016); описано формування навичок словотворення (О. Дупіряк, 2021); вивчено мовленнєву готовність у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (О. Белова, 2021) охарактеризовано система вправ на подолання мовленнєвих порушень (Л. Лопатіна, 2000); досліджено лексико-граматичне структурування мовленнєвих висловлювань (І. Григор'єва, І. Макаренко Т. Махукова, 2020).

**Мета статті** – теоретично дослідити і визначити особливості засвоєння граматичних форм у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно довідника української мови, словозміна – це творення одного і того ж слова різних синтаксичних форм. Словозміни бувають на основі категорії числа, роду, відмінків тощо. При словозміні лексичне значення не змінюється на відміну від словотворення. Словозміна іменника називається відмінами, а дієслів – дієвідмінами. Словозміна може відбуватися такими способами:

- *зміна закінчень* – афікси і постафікси, наприклад: йтиму, стола, митися;
- *зміна основи слова* – наприклад: стіл – стола;
- *зміна наголосу* – у деяких окремих випадках виконує ті ж самі функції, що і суфікс, наприклад: записати – записувати;
- *зміна суфікса чи префікса* – наприклад: найгарніший, написати, писати.
- *з'єднання слів що змінюються закінченням з прийменником* (приклад: на столі – на столах) *та з деякими словами, що виконують функцію формотворної морфемі* (більш гарний, менш гарний).

Чіткого розмежування між поняттями словозміни і словотворення досі не існує. У слов'янських мовах популярним є питання про створення форм доконаного і недоконаного виду дієслова. Мовознавці не можуть дійти до єдиної

думки: чи вважати типові пари, наприклад: бачити – побачити, казати – розказати, читати – прочитати, одним дієсловом чи похідними формами. Вчені виділяють більш вузький напрям словозміни–морфологічну словозміну. Морфологічна словозміна – це такий тип словозміни, коли самі способи перебувають у межах цього слова. Морфологічна словозміна розвинута в слов'янських мовах (українська, білоруська, словенська, польська, болгарська), латині, санскриті, дуже слабо проявляється в англійській мові [6, с. 536].

Культура мовлення – це правильне усне або писемне мовлення, вміння підбирати мовно-виражальні засоби, що спрямовані на задоволення мети в різних ситуаціях спілкування, це правила щодо використання мови в мовленнєвій практиці. Культура мови забезпечує належний рівень мовленнєвого спілкування, підвищує інтелектуальний, моральний рівень розвитку особистості. Культура мовлення полягає у логічності, лаконічності, різноманітності викладення своїх думок. Дитина починає засвоювати рідну мову, починаючи з немовлячого віку, а вивчати досконало в школі та протягом всього життя. Вченими доведено, що саме дошкільний вік є найкращим періодом для оволодіння системою рідної мови. Педагоги в дошкільних закладах зобов'язані розвивати усне мовлення, адже воно є передумовою засвоєння писемного мовлення в школі, сформувати поняття про культуру

мовленнєвого спілкування з яким вони будуть зустрічатися кожного дня. Спонукають і заохочують дитину до навчання граматично правильного мовлення саме комунікаційні дії з дорослим. Дорослий на своєму прикладі показує, якими граматичними формами можна користуватись, але робить це настільки легко, що дитини не виникає думки про складність цього процесу [2].

К. Крутій зазначала, що формування граматично правильного мовлення відбувається на базі пізнавального розвитку дитини. Дитина буде правильно користуватися граматичними формами словозміни, коли почне правильно розрізняти граматичні значення (значення роду, числа, відмінка, числа тощо) Періодом засвоєння дитячої граматики зазначається від 3 до 7 років [7, с. 23].

На думку А. Богуш, у дітей п'яти років завершується засвоєння граматичних форм, хоча в мовленні ще трапляються граматичні помилки, особливо це помітно у випадках чергування приголосних. Діти вміють без труднощів утворювати граматичні форми суфіксальним, префіксальним, способом. Діти розуміють і застосовують знання щодо утворення форм однини і множини (але роблять помилки в іменниках, які мають тільки одну форму однини або множини). Засвоюють наказовий спосіб дієслова, рід іменників та кличну форму, як спосіб звертання. У своєму мовленні використовують речення різного типу: прості з прямою мовою, склад-



носурядні із сполучниками і сполучними словами. Дошкільники активно вступають в діалог як зі старшими людьми, так із однолітками, підтримують розмову в межах ситуації, ведуть стимульований діалог на певну тему [3, с. 112].

Ф. Сохін стверджує, що саме в період від двох до п'яти років дитина володіє надзвичайним чуттям, що саме воно та інтенсивна розумова робота над мовою закладають засади для швидкого засвоєння граматичних форм. У той же час автор справедливо відзначає інтенсивний характер процесу засвоєння, стаючи противником теорії механічного і пасивного засвоєння рідної, в нашому випадку, української мови. Він переконаний, що лише один наслідувальний інстинкт без специфічного чуття фонетики й морфології слова був би зовсім безкорисним і не зміг би стати поштовхом до засвоєння мови [12, с. 54].

Наявність у дитини порушення мовленнєвого розвитку викликає специфічні труднощі, що уповільнюють процес засвоєння граматично правильного мовлення.

За дослідженнями Л. Лопатіної, діти старшого дошкільного віку із фонетичним недорозвитком мовлення успішно оволодівають навичками словозміни і словотворення. Оскільки в них не страждає слухова диференціація фонем, що є основною перешкодою до правильного опанування граматично правильного мовлення. У дітей з фонетичним недорозвитком мови відсутні структурні або морфемні аграматизми (неправильна зміна префіксів) [10].

Н. Савінова стверджує, що оволодіння граматичними категоріями проходить таким же чином, як і засвоєння звуків мовлення. Як і в одному так, і в другому випадку розвиток відбувається під впливом соціальних чинників, дотримується правил, які не можуть існувати лише зазначеними факторами [11].

О. Бєлова зазначає, що для швидшого засвоєння дитиною граматичного мовлення потрібно якомога більше часу оточувати її літературною українською мовою, тобто читання художньої літератури, правильна мова батьків і вихователя [2, с. 25].

За даними дослідження І. Григор'євої, І. Макаренко, Т. Махукової у дітей з алалією спостерігається повністю відсутність використання граматичних форм. В їхньому мовленні зустрічаються заміни слів, тобто одне слово має декілька значень (наприклад слово «спати» може означати слово «ліжко»). Спостерігається заміна слова мімікою і жестами (використовується скорочений варіант слова і доповнення мімікою і жестами) [4].

О. Ласточкіна зазначає, що при загальному недорозвитку мовлення засвоєння граматичної будови мовлення відбувається з більшими труднощами, ніж оволодіння активним та пасивним словником. Труднощі зумовлені тим, що система граматичної будови мови регламентується великою кількістю правил. Граматичні форми словозміни у дітей із загальним недорозвитком мовлення формуються, як правило у тій же послідовності, що і

в дітей з типовим мовленнєвим розвитком. Особливість оволодіння граматичної будови мовлення проявляється в дещо сповільненому темпі засвоєння, у непропорційному розвитку морфологічної і синтаксичної системи мовлення. У цих дітей присутні труднощі вибору граматичних засобів для самостійного мовлення [8].

Досліджуючи формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення В. Левицький з'ясував, що труднощі які виникають у дітей із загальним недорозвитком мовлення зумовлені тим, що граматичні значення більш абстрактні. Бідність словника проявляється у малій кількості слів узагальнюючого характеру, мають місце парафазії, діти змінюють слова неправильно. Усвідомлення та застосування граматичних форм дітьми із загальним недорозвитком мовлення III рівня визначається певними особливостями: недостатнє розмежування понять однини і множини іменників, прикметників та дієслів. Діти із загальним недорозвитком мовлення III рівня не розрізняють роди, використовують закінчення чоловічого та жіночого роду, стосовно прикметників середнього роду. Спостерігається недостатнє усвідомлення та розмежування дієслів чоловічого та жіночого роду саме в минулому часі. В дошкільників спостерігається явище заміни дієслів минулого часу дієсловами теперішнього, які не мають родової приналежності. В дітей присутні

труднощі з розрізненням дієслів dokonanoї і недokonanoї дії. Автор запевняє, що таким чином старші дошкільники із загальним недорозвитком мовлення III рівня мають знижену здатність отримувати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, саме це не дозволяє правильно побудувати власне висловлювання [9].

Діти із загальним недорозвитком мовлення II рівня мають стійкі порушення у використанні граматичних засобів мови. У їхньому мовленні рідко зустрічаються форми словозміни. Діти змінюють слова за родами, числами і відмінками, дієслова за минулим і теперішнім часом, але здебільшого допускаються помилки. Виникають певні труднощі при узгодженні слів, зокрема іменників з прикметниками і дієсловами у роді числі і відмінку. Діти допускають помилок при словозміні на основі категорії числа у минулому часі жіночого і чоловічого роду. У старшому дошкільному віці відбувається диференціація деяких граматичних форм, але це розмежування не є стійким. У дітей IV рівня загального недорозвитку мовлення наявні помилки у використанні форм множини («дереви», «лисей», «побачили гнізди»). Притаманне плутання форм відмінків, особливо під час роботи із місцевим відмінком [1, с. 14-23].

Отже аналіз науково-теоретичної літератури показав, що встановлення граматично правильного мовлення у дітей з порушеннями мовлення – це складний та



довготривалий процес. Встановлено, що дітям з тяжкими порушеннями мовлення притаманне: нездатність до засвоєння навички словотворення; труднощі розрізнення і усвідомлення граматичних форм зокрема однини і множини іменників, дієслів, прикметників; порушення правил відміни; помилки словозміни: наявність різних змін афіксів, наявність нетипових словозмін; плутання родових значень прикметників; нездатність узгоджувати числівники і прикметники із іменниками; порушення морфологічного оформлення слів у реченні; неправильне розрізнення дієслів жіночого і чоловічого роду.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С.Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3–11.
2. Белова О. Б. Спеціальна методика розвитку мовлення. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2018. 212 с.
3. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. 2-е видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
4. Граматичний словник української літературної мови. Словозміна : близько 140 000 слів / за ред. Н. Ф. Клименко. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. 760 с.
5. Григор'єва І. О., Макаренко І. В. Махукова Т. В. Особливості лексико-граматичного структурування мовленнєвих висловлювань у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333). С. 1-3.
6. Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. Дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Київ. 2005. 388с.
7. Ласточкіна О. В. Особливості розвитку лексико-граматичної сторони мовлення із загальним недорозвитком мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2016. № 6 (12). С. 119–125.
8. Левицький В. Е. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський : Медобори –2006. 2015. № 5 (15). С. 1–12.
9. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. *Союз*. 2000. № 2 (15). С. 1–12.
10. Савінова Н. В. Теоретичні аспекти формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць 2011. Вип. 59. С. 139-145. №1 (6). С.1–10.
11. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. Москва : МПСИ, 2005. 224 с.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

**А. Ю. Кеба***студентка III курсу спеціальності  
«Логопедія. Спеціальна психологія»***О. Б. Бєлова***кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методик  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка*

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

*У статті розглядаються науково-теоретичні погляди щодо поняття «словотворення». Описано закономірності розвитку словотворення у дітей з типовим психофізичним розвитком, а також вивчено особливості засвоєння словотворення дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.*

*В статье рассматриваются научно-теоретические взгляды на понятие «словообразование». Описаны закономерности развития словообразования у детей с типичным психофизическим развитием, а также изучены особенности усвоения словообразования детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития.*

*The article considers scientific and theoretical views on the concept of «word formation». The regularities of word formation development in children with typical psychophysical development are described, and also the peculiarities of word formation mastering by children of senior preschool age with speech development disorders are studied.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, порушення мовленнєвого розвитку, словотворення.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, нарушение речевого развития, словообразование.

**Keywords:** preschool children, speech development disorders, word formation.

**Постановка проблеми.** На сто-годнішній день ми знаємо, що основним засобом збагачення лексики є словотворення. З цієї причини знання способів творення різних частин мови, морфологічної структури слова, властивих українській мові, моделей словотвору допомагає дітям усвідомити шляхи розвитку й збагачення лексичного складу мови, що є основою підвищення мовленнєвої культури дітей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Наукові проблемні питання щодо процесу словотворення у дітей дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком вивчалися у межах вивчення становлення мови та мовлення (А. Богуш, А. Бородич, С. Цейтлін); психологічної (О. Бойко) та нейрофізіологічної (Т. Ушакова) складової. У дошкільників з порушеннями мовлення процес словотворення розглядався цілеспрямовано (К. Зелінська-Любченко, М. Пентилюк, М. Овчиннікова, Р. Подгорна,) та під час вивчення мовленнєвої діяльності (О. Гавлилова, О. Мілевська, О. Ткач); у спеціальній методиці з розвитку мовлення описувались методи та прийоми, що направлені на формування словотворчих вмінь у цієї категорії дітей (О. Бєлова, І. Марченко).





**Мета статті** – теоретичний аналіз наукових джерел щодо стану розвитку словотворення у дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Словотвір як окрема дисципліна пройшов декілька етапів становлення. Спочатку його розглядали як набір комбінацій морфем і включали до складу морфології. Потім цю теорію заступив структурно-семантичний підхід, у якому акцент було зроблено на словотвірній похідності, визначенні «похідної основи».

На сучасному етапі у лінгвістиці пропонуються три напрямки в дослідженні словотвору:

1. *Синтаксичний або трансформаційний* (Н. Хомський). Семантика і структура дериватів розглядається як результат породження різних синтаксичних конструкцій, а поняття словотвірного правила пов'язане з відтворенням ланцюжка переходів, що лежить в основі перетворення вихідних синтаксичних конструкцій у відповідний дериват (*Він грає на барабані – він барабанщик*)

2. *Ономасіологічний*, (М. Докуліла). Принцип номінації, тобто до номінативного акту словотвірного значення включається як частина підготовленого для означення мовленнєвого змісту. На перший план виходить не формальне вираження словотвірного компонента (префікс, суфікс), а його номінативне значення, здатність надавати нових значеннєвих відтінків, до пер-

винного змісту слова (*білий – біл-і-ти-* ставати тим, що називає мотивуюча частина).

3. *Функціонально-семантичний* (формально-семантичний), який синтезує досягнення попередніх двох теорій. Цей підхід у словотворі є традиційним.

Поняття словозміна і словотворення, мають різне значення. Так, словозміна – це відмінювання слів за відмінками, родом, особами, числами. Словотворення – це різні способи творення нових слів. Якщо під час відмінювання утворюються нові форми того самого слова значення при цьому залишається незмінним, то при словотворенні з'являється нове однокореневе споріднене слово, але з іншим лексичним значенням.

Розвиток мовлення є актуальною проблемою у дошкільній освіті. Дитина має навчитися правильно будувати речення у своєму мовленні. Вміти підтримувати бесіду, складати творчі, описові та інші типи розповідей, які вказують на рівень її мовленнєвого, естетичного та емоційного розвитку.

Дошкільний вік – важливий період у формуванні мовленнєвих умінь дитини. У цей час відбувається інтенсивний процес утворення значень похідного слова, яке в майбутньому ляже в основу освоєння дітьми процесу словотворення.

Останнім часом проведено низку досліджень з вивчення різних аспектів дитячого словотворення як унікального мовленнєвого явища. У науково-методичній літературі

трапляються такі поняття, як словотворення, словотворчість та мовленнєво-творча діяльність дітей, які не є тотожними.

Словотворення як активний процес створення нових слів і граматичних форм дитиною на основі чуття рідної мови. Це своєрідне оволодіння дитиною рідної мови. С. Цейтлін назвала дитяче словотворення «інноваціями». Дитячі «інновації» – новостворені слова дитиною модифіковані з дорослого мовлення. Це будь-який мовний факт сказаний дитиною але не вживаний у дорослому мовленні. У дитячому мовленні використовуються різні «інновації»: словотворчі, морфологічні, синтаксичні [10, с. 155–160].

О. Бойко вказував, що серед найпоширеніших дитячих «інновацій» є конструювання нових слів. Випадки, коли дитина винаходить зовсім нові звучання, відносно рідкісні. Такі звучання відрізняються специфічними рисами: переважно вони примітивні за звучанням (та-та-та, ля-по-по і т. д.), не є назвами в повному розумінні слова, чи не належать до предметів і явищ; вони не закріплюються у словесному вжитку дитини. Такі форми, як *вставаю*, *нажмал*, *насюди*, *руча*, *ракеювоз* = *ракета* + *воз*, *тіх*, та багато інших, досить стійкі і постійно повторюються, незважаючи на виправлення дорослих. Більше того, можна впевнено стверджувати, що подібні словоформи є загальним явищем дитячого мовлення [2, с. 39–53].

К. Чуковський у своїй праці словотворення називав одним з своєрідним явищем «схрещування» слів: *волосітка* – сітка для волосся; *мапін* – мамин і папін; *жукашечка* – жук-букашечка; *кучело* – куча і чучело [11, с. 254–255].

Т. Ушакова прослідкувала за процесами аналізу, які здійснює дитина в мовленнєвій сфері щодо словесних подразників, які надходять зовні. Ці аналітичні процеси виявляються в тому, що більшість у дитячому словотворенні можна зрозуміти як результат розчленування деяких вихідних словоформ. Найяскравіше виступають аналітичні процеси шляхом прояви в дитячому мовленні слів, які можна було б назвати «уламками», оскільки вони мають вигляд шматочків слів, які вживаються (*пах* – *запах*; *кид* – *кидати*; та ін).

Акт розчленування мовлення, яке чує дитина, може бути досить легким і природно зрозумілим з позицій динамічних тимчасових нервових зв'язків.

Як зазначалося, динамічні зв'язки утворюється у процесі взаємодії подразників із спільними елементами. Однокореневі слова з різними префіксами і суфіксами є з фізіологічного погляду саме такими звуковими сигналами, які містять елементи, що повторюються. Тоді відповідно до теорії, у їх взаємодії мають спеціалізуватися їх частини (суфікси, префікси, корені, закінчення), які збігаються чи різняться [9, с. 62-71].

О. Белова зауважила, що словотворення дітей – це природне



явище для вивчення дітьми граматичної будови мовлення. Вважається одним із видів продуктивної художньо-мовної діяльності [1, с. 90–91]. П'ятирічні діти добре розуміють та використовують у власному мовленні слова що позначають абстрактні поняття такі як: любов, добро, сміливість, лінощі тощо. Також діти цього віку знають слова протилежні за значенням (*мокрый – сухий; великий – малий; високий – низький*) та близькі за значенням (*морозний – це теж саме, що і холодний*). Ще дітям доступні і деякі переносні значення (за умови їх пояснення дорослим), наприклад «*золота осінь*», «*золоті руки*». У мовленні діти припускають лише поодинокі граматичні помилки, пов'язані з нетиповими випадками вживання граматичних категорій (слова, у яких змінюється основа, наприклад (*гарний – кращий*, чи відбувається чергування звуків, наприклад, *Запоріжжя – запорізький*) [1, с. 51–52].

М. Овчиннікова зазначала, що граматична конструкція мовлення складається з морфології, словотворення та синтаксису. Морфологія та синтаксис близькі, взаємопов'язані та з урахуванням певних мовленнєвих норм, словотвірний компонент з одного боку не має значення у загальному формуванні мовленнєвої системи, адже за словами Р. Лалаєвої словотворення є одним із джерел яке доповнює та розширює словниковий запас, з іншого – творчий, на відміну від морфології та синтаксису [6].

У своїх статтях О. Гвоздьов звертав увагу на незалежність дітей у формуванні нових слів, що важливо при лінгвістичному аналізі граматичної структури: «очевидний показник розбиття слів на морфологічні елементи відповідає поява відповідних утворення за аналогією, створених дитиною самостійно. Вони показують, що дитина використовує окремі морфологічні частини як самостійні елементи мови, так як вона використовує їх у таких комбінаціях, які неможливо отримати від дорослих. Тому освіта утворення за аналогією має першорядне значення у питанні граматичної будови» [3].

Численні дослідження показали, що засвоєння словотворення у дітей у процесі онтогенетичного розвитку залежить від ступеня засвоєння суб'єктивних відносин та їх зв'язків з мовленнєвими явищами. Пік цієї майстерності припадає на дошкільний вік.

За допомогою спеціального навчання дитина здатна досить рано вивчити морфеми та свідоме ставлення до словотворення. Прискорити процес усвідомлення дитиною значення морфеми стає можливим, якщо розкрити і дати зрозуміти дитині її зв'язок зі зміною об'єктивної реальності. Однак ці висновки стосуються словотвірної діяльності дітей з типовим мовленнєвим розвитком. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення буде спостерігатися значне відставання та оригінальність у процесі словотворчих процесів.

Г. Жаренкова, Р. Левін і Т. Туманов вивчали симптоми та структуру мовленнєвих порушень у загальному недорозвиненому мовленні. Автори відзначають вторинне недорозвинення словотворення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Основним механізмом неформування словотворення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є порушення диференціації фонем, що викликає труднощі при розрізненні словотвірних форм через розмитість слухового та кінестетичного образу слів.

Виявлення характеру формування словотвірних операцій у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовленнєвих порушень процесів словотворення є стійким проявом у структурі складного розладу. Як наслідок, недоліки словотвірних операцій спостерігаються у цієї категорії дітей на різних етапах сприйняття та генерації мовлення.

Р. Подгорна, К.Зелінська-Любченко вивчаючи особливості словотвору в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, ґрунтуються на праці Р. Левіної, яка вказувала на різні мовленнєві здібності дітей із загальним мовним недорозвитком, та зазначила, що діти з першим та другим рівнями мовного розвитку повністю не здатні виконувати словотвірні дії [4; 8].

М. Пентилюк вважав, що для дітей дошкільного віку словотворення є засобом, який дозволяє дитині легко і швидко запам'ятовувати і розуміти нові слова. До

початку шкільного навчання діти, здебільшого, опановують творенням слів за аналогією. Але не всі діти оволодівають зазначеним механізмом словотворення на достатньому рівні. Якщо аналогія не сформована, у дітей як з нормативним мовленнєвим розвитком, так і з його недорозвиненням, увага до слова не привертається.

Діти з II рівнем загального недорозвинення мовлення без спеціально-організованого навчання не користуються способами словотворення.

У дітей із III рівнем загального недорозвинення мовлення недостатньо сформовані способи словотворення. Відмічаються труднощі підбору споріднених слів, творення іменників і прикметників із зменшено-пестливими суфіксами, префіксальних дієслів, від іменникових прикметників. Часто способи словотворення підмінюється словозміною.

На четвертому рівні загального недорозвинення мовлення відмічається обмеженість засвоєння та використання мовних засобів позначається і на процесах словозміни та словотворення. У словотворенні великі труднощі відзначаються під час творення слів із відтінками збільшеності та згрубілості, малознайомих складних слів, утворених за допомогою основоскладання (льодохід – «льодок», водолаз – «він під водою ходить»). Труднощі виникають під час диференціювання префіксальних дієслів (від'їхати – приїхати, приповзти – переповзти) [7, с. 19-192].



І. Марченко зазначала, що під час формування словотворення у дітей дошкільного віку з порушеним мовленнєвим розвитком дитина повинна розуміти механізм словотворення і навчитися ним користуватися. Суть моделі цього утворення-матеріалізована презентація дітям словотвірної системи мови як найбільш загальних правил побудови та використання творчих одиниць. Діти звертають увагу на те, як слова утворюються за допомогою суфіксів або префіксів, які за аналогією формують навички словотворення.

Автор під час вивчення словотворення включає такі завдання: формування уваги дітей до морфологічного оформлення мовлення, організація спостережень дітей за використанням однієї і тієї ж морфеми в різних словах для позначення подібних явищ; розвиток уміння визначати загальні словотвірні додатки у словах з різним лексичним значенням; формування навичок практичного вживання слів з різними морфемними значеннями.

За твердженням вченої, логопедична робота включає творення слів іменників, дієслів, прикметників за суфіксально-префіксальним способом, складних слів та деяких дієслів. Словотворення слідує принципу онтогенетичного підходу послідовно і паралельно в кілька етапів [4, с. 107–112].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Під час теоретичного аналізу наукових джерел нами встановлено, що словотворення – це різні способи тво-

рення нових слів; дитячі словесні новоутворення мають декілька форм: розчленування вихідних словесних зразків (звукових подразників) за умови збігу їх окремих звукових елементів; синтез розчленованих елементів, що призводить до «помилкового» або «творчого» мовлення дітей (виокремлення і самостійне використання таких кореневих елементів, які не прийняті в мові; виділення кореневих елементів новоутворень не з тих вихідних слів, як це прийнято в мовленні; розчленування слів, що не прийняті в мовленні; сполучення «правильних» кореневих елементів з чужими для них (не прийнятими в мовленні) префіксами, суфіксами, закінченнями. Встановлено, що у дітей з порушеннями мовлення (особливо з загальним недорозвитком мовлення) спостерігаються значні труднощі під час творення слів, що вказує на недостатню сформованість у цієї категорії дітей способів словотворення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Белова О. Спеціальна методика розвитку мовлення. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. 211 с.
2. Бойко Е. К вопросу о механизмах умственных процессов. *Вопросы психологии*. 1955, № 2.
3. Гвоздьов О. Н. Питання вивчення дитячого мовлення. Москва, 1961.
4. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. Москва : АПН РСФСР, 1958.
5. Марченко І. Спеціальна методика розвитку мовлення. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 312 с.

6. Овчиннікова М. В., Зелінська-Любченко К. О. Особливості словотворення іменників у дітей із дисграфією. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми : ФОП Цьома С. П. 2017. С. 100 –110.
7. Пентиліук М. Методика навчання української мови в таблицях і схемах. Київ : Ленвіт, 2005. 399 с.
8. Подгорна Р. П., Зелінська-Любченко К. О. Особливості словотвору в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми : ФОП Цьома С. П. 2019. С. 102–110.
9. Ушакова Т. Функциональные структуры второй сигнальной системы Москва, 1979. 349 с.
10. Цейтлин С. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. Москва : Гуманит. ВЛАДОС, 2000. 240 с.
11. Чуковский К. Собрание сочинений. От двух до пяти. Москва : Терра-Книжный клуб, 2001. 353 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'234

**А. І. Кравченко**

*кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Л. І. Ткаченко**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті представлені методика дослідження словника дітей передшкільного віку із затримкою психічного*

*розвитку та результати даного дослідження.*

*В статье представлены методика исследования словаря детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и результаты данного исследования.*

*The article presents a method of researching the vocabulary of preschool children with mental retardation and the results of this study.*

**Ключові слова:** діти із затримкою психічного розвитку, словник, обстеження, вивчення.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, словарь, обследование, изучение.

**Keywords:** children with mental retardation, vocabulary, examination, study.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі зниженою пізнавальною активністю у дітей із затримкою психічного розвитку відзначається бідний словниковий запас, спостерігається уповільнене розширення активного і пасивного словника, значне розходження між активним та пасивним словником, проблема актуалізації словника. Мовлення дітей зазначеної категорії складається в основному з іменників і дієслів, прикметники використовуються тільки для позначення видимих властивостей предметів. Зв'язок слова з предметом нестійкий. Діти майже не використовують антонімічні та синонімічні засоби мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку словника дітей дошкільного віку присвятили свої дослідження Ю. Аркін, А. Богуш, Л. Виготський,

Н. Гавриш, В. Гербова, М. Єлисеєва, Д. Ельконін, М. Жинкін, М. Коніна, К. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. С. Ляховська, Т. Піроженко, О. Ревуцька, Г. Розенгарт-Пупко, О. Савушкіна, О. Семенов, О. Степанова, В. Сухомлинський, В. Тарасун, К. Ушинський, М. Шеремет, Н. Тиндюк. Дослідження, що вивчають такі питання як форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу Т. Науменко [5]. Т. Андрющенко, А. Власова, О. Доскалова, А. Колупаєва, Р. Лалаєва, В. Лубовський, Є. Мальцева, Т. Махукова, Н. Менчинська, С. Осіпцова, М. Певзнер, В. Піскун, В. Синьов, Є. Собонович, Г. Соколова, В. Тарасун та ін. досліджували мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. Зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з затримкою психічного розвитку висвітлюють В. Войтко, Л. Кондратенко [2, 4].

**Мета статті** – представити методику дослідження рівня розвитку словника дітей передшкільного віку із затримкою психічного розвитку та висвітлити результати даного дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення вихідного рівня розвитку словника дітей передшкільного віку із затримкою психічного розвитку нами було використано методики Л. С. Виготського та О. Н. Усанової «Діагностика розвитку словника», метою якої є вивчення кількісного і якісного розвитку словника дітей старшого дошкільного віку. В обстеженні взяли участь 16 дітей

старшої групи.

*Перше завдання «Підбери картинку»* спрямовано на вивчення процесу узагальнення. Дітям пропонували: 1) розкласти картинки різних класифікаційних груп (транспорт, овочі, тварини, посуд, інструменти, дерева, продукти) таким чином, щоб вони підходили одна до одної, та назвати їх одним словом; 2) розкласти картинки з однієї групи таким чином, щоб вони підходили одна до одної (тварини дикі та свійські, продукти молочні та м'ясні, транспорт наземний, водний, повітряний).

*Друге завдання «Який? Яка? Яке? Які?»* спрямовано на вивчення вміння дітей використовувати в мовленні прикметники. Дітям показували почергово предметні картинки і прохали назвати який (яка, яке, які) він (вона, воно, вони); у другій серії ми називали предмет і пропонували дітям, сказати, який (яка, яке, які) він (вона, воно, вони).

*Друге завдання «Хто що робить?»* спрямовано на вивчення уміння дітей використовувати в мовленні дієслова. Дитині пропонували подивитись на картинки із зображенням живих істот та людей певних професій та сказати, хто що може (вміє) робити.

*Четверте завдання «Скажи навпаки»* спрямоване на вивчення вміння дітей вживати антоніми. Дитину просили послухати слова (12 слів) та назвати слово-навпаки.

*П'яте завдання «Дай правильну відповідь»* передбачає вивчення використання дітьми в мовленні прислівників, що позначають про-

сторове розташування предметів. Педагог пропонував дитині розглянути картинку та відповісти на запитання дорослого (далеко, близько, високо, низько, вгорі, внизу).

*Шосте завдання «Полічи правильно»* спрямовано на вивчення вміння дітей використовувати в мовленні порядкові числівники. Педагог пропонував дитині розглянути іграшки, назвати ту, яка дитині подобається найбільше. Саме цю іграшку педагог переміщував у рядку іграшок та запитував у дитини, яка вона за порядком? (перша, друга, третя, четверта, п'ята).

Оцінювання всіх завдань відбувалось за бальною системою. Враховуючи бали, які могла набрати дитина під час виконання вищепописаних завдань, визначені рівні розвитку словника.

Високий рівень. Дитина вживає різні частини мови точно за змістом; використовує в мовленні іменники з узагальнюючим значенням, слова, що позначають назви предметів, дій, ознак, антоніми, прислівники та числівники; правильно узгоджує іменники з числівниками, прикметниками і займенниками з іменниками.

Середній рівень. Дитина припускається помилок у вживанні різних частин мови, але сама їх виправляє за допомогою дорослих; нечасто в мовленні використовує антоніми, узагальнюючі слова, прислівники; припускається помилок в узгодженні іменників з числівниками і прикметниками.

Низький рівень. Активний словник дитини збіднений; дитина

припускається помилок під час вживання різних частин мови, цього не усвідомлює; не використовує в мовленні антоніми і узагальнюючі слова, не проявляє мовленнєву активність в спілкуванні.

Результати виконання першого завдання показали, що жодна дитина не змогла повністю правильно розкласти всі картинки і назвати узагальнюючі слова, 8 дітей допустили невелику кількість помилок при розкладанні картинок і називанні узагальнюючих слів. 8 дітей допустили велику кількість помилок, вони не назвали узагальнюючі слова. Часто узагальнення діти робили за несуттєвими ознаками, але емоційно значущими для дитини. Так, наприклад, до іграшок віднесли олівці. Труднощі виникали під час узагальнення предметів, діти не змогли розділити предмети на групи в середині однієї класифікаційної групи.

Результати виконання другого завдання показали, що максимальну кількість прикметників не назвала жодна дитина, 5 дітей назвали від 16 до 25 прикметників, 11 – назвали менше 16 прикметників. У мовленні дітей відзначалася регулярна повторюваність прикметників зі значенням розміру та кольору. Поширеними були заміни: високий – великий, низький – маленький, короткий – маленький тощо. Дані заміни прикметників свідчать про те, що діти не виділяють істотних ознак, не диференціюють якості предметів.

Результати виконання третього завдання дітьми основної групи



показали, що максимальну кількість дієслів не назвала жодна дитина, 7 дітей назвали від 18 до 28 дієслів, 9 дітей – менше 18. У дієслівному словнику цих дітей переважають слова, що позначають дії, які дитина щодня виконує або спостерігає, характерним було неточне вживання дієслів. Слід відзначити той факт, що дієслова, які називали діти, відрізнялися одноманітністю. Наприклад, до іменника «кухар» більшість дітей добрали слово «варить», до іменника «собака» – «гавкає». На пряме запитання педагога «Що ще робить кухар?» діти відповіді не давали.

З результатів проведення четвертого завдання видно, що всі діти основної групи назвали менше 8 антонімів. Найбільші труднощі у дітей викликали такі висловлювання як сильний вітер, мокра підлога, довга лінійка, брудний одяг.

Результати виконання п'ятого завдання дітьми були такими: жодна дитина не назвала максимальну кількість прислівників, 2 дитини назвали 3 прислівники, 14 дітей – 1-2 прислівники. Для дітей було характерно неточне вживання прислівників, діти правильно називали прислівники, які позначають напрями вгорі, вниз.

Виконання шостого завдання показало, що жодна дитина не назвала максимальну кількість числівників. 1 дитина назвала 3 числівники, 15 дітей – 1-2 числівники.

Аналіз результатів обстеження дітей дає можливість говорити, що діти із затримкою психічного розвитку обох груп виявили низький

рівень розвитку словника, одна дитина виявила середній рівень розвитку словника.

Таблиця 1.

**Рівні розвитку словника дітей передшкільного віку із затримкою психічного розвитку**

<i>Рівні</i>	<i>Кількість дітей</i>	<i>%</i>
Високий	0	0
Середній	1	6,25
Низький	15	93,75

Вивчення особливостей розвитку словникового складу мовлення доводить, що в дітей із затримкою психічного розвитку знижений обсяг словника, переважають слова побутової лексики, відсутні слова, що позначають явища навколишнього світу, властивості природи [1]. Спостерігаються труднощі у вживанні багатьох частин мовлення особливо прикметників, прислівників, складних прийменників, труднощі актуалізації словника. У словнику дітей із затримкою психічного розвитку через обмеженість уявлень та знань про навколишній світ відсутні позначення добре відомих дітям предметів, дій та якостей. Особливості лексики дітей із затримкою психічного розвитку проявляються і в недостатній сформованості синонімічних та антонімічних засобів мовлення, низькому рівню словесного узагальнення. Одним і тим же словом вони можуть назвати велику кількість предметів, що схожі за формою, матеріалом, призначенням або іншими ознаками. Часто спостерігаються заміни слів, які є близь-

кими за значенням. Найсуттєвіші відмінності між дітьми норми і ЗПР виявлені при додаванні слів з конкретним значенням до родових понять [6].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, результати проведеного обстеження доводять необхідність здійснення спеціально організованої корекційної роботи з розвитку словника дітей передшкільного віку із затримкою психічного розвитку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Власова Т. А., Лубовский В. И. Дети с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 1984. 184 с.
2. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017.
3. Голуб Н. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. № 15. С. 56-65.
4. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. для методистів із психологічної служби, практичних психологів дошкільних навчальних закладів / уклад. Л. О. Кондратенко. Суми : РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015.
5. Науменко Т. С. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1991.
6. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за ред. Л. І. Прохоренко, 2018. 236 с.

УДК 376-056.264-053.5:81

**А. І. Кравченко**

*кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Л. І. Ткаченко**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розглядаються науково-теоретичні основи збагачення та активізації словника дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, основні завдання та засоби розвитку словника, алгоритм оволодіння дитиною словом.*

*В статтє рассматриваются научно-теоретические основы обогащения и активизации словаря детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образования, основные задачи и средства развития словаря, алгоритм овладения ребенком словом.*

*The article considers the scientific and theoretical bases of enrichment and activation of the vocabulary of preschool children in the conditions of preschool education, the main tasks and means of vocabulary development, the algorithm of mastering the word by the child.*



**Ключові слова:** словник, слово, діти дошкільного віку, збагачення та активізація словника.

**Ключевые слова:** словарь, слово, дети дошкольного возраста, обогащение и активизация словаря.

**Key words:** dictionary, word, preschool children, vocabulary enrichment and activation.

**Постановка проблеми.** Мовленнєвий розвиток дитини є одним із основних чинників становлення особистості в цілому. Оскільки словниковий запас дитини, його обсяг і якість, доречно актуалізація слів під час говоріння є найважливішими складовими мовленнєвого розвитку дошкільника, проблема формування словникового запасу посідає важливе місце в сучасній педагогіці, а питання про стан словника при різних мовленнєвих порушеннях і про методику його розвитку є одним із актуальних. Формування дитячого словника є тривалим, складним процесом кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених значень та вміння доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування [3].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розвиток словника дітей досліджували А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, М. Єлисеєва, Д. Ельконін, М. Жинкін, Н. Жукова, К. Крутій, М. Пентилюк, Т. Піроженко, О. Ревуцька, Ю. Руденко, О. Савушкіна, О. Семенов, В. Сухомлинський, В. Тарасун, О. Ушакова, К. Ушинський, Н. Черденченко, М. Шеремет та ін. Н. Тиндюк висвітлює педагогічні аспекти

розвитку словника дітей дошкільного віку як важливі фактори формування мовленнєвих компетенцій дошкільників [9]. О. Степанова визначає ступінь залежності формування лексичного запасу від мовленнєвих порушень [8]. Т. Науменко започаткувала ряд досліджень, що вивчають такі питання як форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу [5]. Проблему збагачення словника дітей раннього віку вивчали Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко, Г. Бавикіна, І. М. Непомняща, Ю. С. Ляховська. Особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства вивчали А. Іваненко, М. Коніна, В. Коник, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. С. Ляховська та ін.

**Мета статті** – висвітлити науково-теоретичні основи роботи розвитку словника дітей дошкільного віку в закладах шкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Базовий компонент дошкільної освіти – це державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Одним з напрямів, за якими визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей дошкільнят є мовлення дитини, що включає лексичну компетенцію. У Базовому компоненті визначено результати освітньої роботи щодо розвитку

словника дітей дошкільного віку, а саме: дитина повинна мати збалансований словниковий запас із різних освітніх ліній; добирати найбільш точні слова відповідно до ситуації мовлення; називати ознаки, якості, властивості предметів, явища, події; вживати слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки; володіти формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, формами звертання до дорослих і дітей [2].

Значення слова у психічному розвитку дитини як найважливішої одиниці мови і мовлення визначає місце словникової роботи в загальній та спеціальній системі роботи з формування та розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

А. Богуш виділяє два аспекти у лексичній роботі з дітьми.

*Перший аспект* відбувається в процесі пізнавальної діяльності дітей і реалізується шляхом встановлення зв'язків між предметами та їх відношеннями. Даний аспект пов'язаний із засвоєнням дітьми предметної співвіднесеності зі словом.

*Другий аспект* відбувається в процесі засвоєння дітьми слова як одиниці лексичної системи та його зв'язків з іншими лексичними одиницями [3].

Зміст лексичної роботи в закладах дошкільної освіти полягає у визначенні за допомогою слова предметів навколишнього світу та засвоєнні змістової сторони слова

через тлумачення значень слів і словосполучень. Педагог формує родові і видові узагальнюючі поняття, формує в дітей уміння добирати частини до цілого, збагачує словник іменниками на позначення абстрактних понять, часу та простору, взаємовідносин між людьми [7].

Сукупність слів, які є у складі будь-якої мови, називають лексикою, сукупність слів, які розуміє та якими володіє людина, – словником. Слова, які засвоює дитина, лінгвісти поділяють на дві категорії: 1) пасивний словник – слова, які дитина розуміє, співвідносить з конкретними предметами, ознаками, діями тощо, але не користується цими словами; 2) активний словник – слова, які дитина розуміє та доречно, свідомо використовує у своєму мовленні.

Обмеженість словника ускладнює спілкування, людині не вистачає слів для висловлення своїх думок. Це позначається на мовній та мовленнєвій культурі. Головною особливістю будь-якого слова є єдність його лексичного і граматичного значень.

У лінгвістиці виділяють такі обов'язкові властивості слова як фонетична вираженість, граматичне оформлення, семантична валентність, тобто наявність значення і можливість слова поєднуватися з іншими словами. А отже, оволодіння словом відбувається у єдності його лексичного, граматичного значень і мовної форми (звукової, морфологічної) на основі активного використання у мовленні.

Лексичне значення – це сукупність знань про певні сторони дійсності, це позначення предметів, явищ, дій, ознак та властивостей, числа, обставин тощо. Значення слова одночасно об'єднує мовленнєве та інтелектуальне. З огляду на це, словникова робота з дітьми дошкільного віку, має бути пов'язана з розвитком пізнавальної діяльності, із накопиченням уявлень про навколишнє життя, з формуванням елементів понятійного мислення. Смісл слова – це зміст слова у мовленні, у певному контексті.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці А. Богуш виокремлює *три основні завдання розвитку словника:*

- 1) збагачення кількісного складу лексики новими, раніше невідомими словами, а також збільшення словникового запасу за рахунок засвоєння дітьми нових значень багатозначних слів, що вже наявні в їхньому лексичному запасі;
- 2) якісне засвоєння лексики, що виявляється в поглибленому розумінні значення й смислових відтінків слів і словосполучень, подальшому оволодінні узагальненням, яке в них виражене;
- 3) активізація словника застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях; нові слова в мовленні дітей активізуються за умови уточнення значення та закріплення способів їх відтворення на практиці;
- 4) підвищення рівня мовленнєвої культури, розвиток образного мовлення, виховання дослідного інтересу до слова [3, 4].

5) Слід зазначити, що засвоєння дитиною слова відбувається лише тоді, коли воно використовується у словосполученнях, реченнях, зв'язному мовленні. Метою роботи над словом є формування в дітей вміння свідомо обирати зі словникового запасу ті мовні засоби, які найточніше відображатимуть задум мовця і робитимуть висловлювання не лише граматично правильним, а й виразним [6].

О. Степанова представляє алгоритм оволодіння словом дитиною [8].

1. Ознайомлення зі словом: первинного сприйняття слова, його семантики, відношення з «позамовним світом» (предметом, явищем, ознакою, дією тощо), уточнення вимови.
2. Демонстрація зразків уживання слова (утворення словосполучень, речень з даним словом) – оволодіння синтагматичними зв'язками конкретної лексичної одиниці.
3. Оволодіння парадигматичними зв'язками слів (добір слова антонімів, синонімів тощо).
4. Закріплення лексеми в активному словнику.

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість визначити основні групи слів, що складають словниковий запас дитини.

1. Слова, що позначають конкретні поняття – це назви предметів, дій, ознак, якостей.
2. Слова, що позначають родові, видові, абстрактні поняття, узагальнюючі слова (засвоєння слів

дано групи відбувається за умови засвоєння слів першої групи).

3. Слова-антоніми, слова-синоніми, багатозначні слова, слова, що позначають смислові відтінки.
4. Слова з переносним значенням та образні слова.

В. Албул зазначає, що в сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлюють такі основні засоби розвитку словника дитини:

- спілкування дітей з однолітками та дорослими;
- театралізована діяльність (відбувається активізація слів, словник дошкільників збагачується новими словами, влучними образними висловами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами, образною емоційно-забарвленою лексикою, дитина отримує зразки правильного й емоційно забарвленого зв'язного мовлення);
- дидактичні ігри – словесні ігри, рухливі ігри з текстом, ігри-драматизації (під час гри поповнюється й активізується словник, формується правильна вимова, вміння правильно висловлювати свої думки, розвивається зв'язне мовлення);
- читання художніх творів (активізує й уточнює словник, сприяє розвитку образного мовлення, збагачує мовлення дітей емоційно-експресивною лексикою, розвиває здатність відчувати форму й ритм рідної мови, багатство рідної мови через різноманіття образних висловів та порівнянь, пізнавати лаконічність і точність слова);

- праця – господарсько-побутова, ручна, на лоні природи тощо (розвиток мовлення відбувається у природній, невимушеній обстановці, збагачується й активізується словниковий запас дітей, формуються навички розмовного мовлення, відбувається засвоєння норм і правил мовленнєвого етикету) [1].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Збагачення та активізація словника дітей позитивно впливає на розвиток усіх психічних процесів. За умови ознайомлення з новими предметами, явищами, ознаками предметів і дій у дитини з'являються великі можливості для самостійного вираження своїх думок, усвідомленого відображення в мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами. Подальші дослідження спрямовані на визначення змісту та методик активізації словника дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що є важливим для мовленнєвого та пізнавального розвитку дітей, для розвитку комунікативних можливостей з урахуванням завдань повноцінної підготовки до навчання в школі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Албул В. Г. Засоби розвитку словника у дошкільників. *Актуальні проблеми психології*. Том V. Випуск 17. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i17/3.pdf> (дата звернення: 01.11.2021)
2. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) наказ Міністерства освіти і



- науки України від 12 січня 2021 року №33. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 01.11.2021).
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підруч. Друге вид., доповн. К. : ВД «Слово», 2011. 704 с.
  4. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і доп. Харків : Ранок, 2013. 192с
  5. Науменко Т. С. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1991.
  6. Сас О. О. Лінгводидактична спадщина є. і. тихеєвої у збагаченні словника дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. № 6 (113). 2014.
  7. Стахова Л. Л., Іванія Ю. О. Активізація словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. 196 с.
  8. Степанова О. І. Особливості розвитку словника у дітей з порушенням мовлення. *Наукові записки РДГУ*. Випуск 10 (53). 2014.
  9. Тиндюк Н. Т. Педагогічні аспекти розвитку словника дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. Випуск 1.45 (106).

УДК 376-056.34-053.5:81'233

**А. І. Кравченко**

*кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**О. І. Савенко**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті представлено методику корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання, зазначено переваги та принципи інклюзивного навчання, надано перелік дидактичних ігор, що їх можна використати в процесі навчання дітей переказу та складання розповіді.*

*В статтє представлена методика коррекционной работы по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного обучения, указаны преимущества и принципы инклюзивного обучения, предоставлен перечень дидактических игр, которые можно использовать в процессе обучения детей пересказа и составлению рассказа.*

*The article presents the method of corrective work on the development of coherent speech of primary school children with mental retardation in inclusive education, the benefits and principles of inclusive education, provides a list of*

*didactic games that can be used in teaching children translation and storytelling.*

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, інклюзивне навчання, дидактична гра, діти із затримкою психічного розвитку.

**Ключевые слова:** связная речь, инклюзивное обучение, дидактическая игра, дети с задержкой психического развития.

**Keywords:** coherent speech, inclusive education, didactic play, children with mental retardation.

**Постановка проблеми.** Досить неоднорідною групою за виявленням порушень є група дітей із затримкою психічного розвитку. Поняття «затримка психічного розвитку» об'єднує відхилення, що є різноманітними за походженням, за глибиною якості та рівнем інтелектуальної діяльності дитини. Т. Махукова зазначає, що в дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються порушення зв'язного мовлення, які обумовлені недостатнім аналізом ситуації, порушенням смислового програмування змісту зв'язного тексту, невідповідністю розгортати смислову програму, використовуючи серію послідовних та пов'язаних між собою речень, недостатньою сформованістю діалогічного мовлення [6]. Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що однією з основних проблем сучасної методики навчання мови є формування умінь і навичок зв'язного мовлення, в тому числі дітей із затримкою психічного розвитку, які навчаються в інклюзивному класі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми вивчення

особливостей мовлення дітей із затримкою психічного розвитку присвятили свої дослідження В. Лубовський, Н. Борякова, Є. Собонович, А. Колупаєва В. Тарасун, Г. Соколова, О. Доскалова, С. Осіпцова, Т. Махукова, А. Власова, М. Певзнер, Є. Мальцева, В. Лубовський, Р. Лалаєва. В загальному психолого-педагогічному напрямку дану проблему досліджували Т. Андрющенко, В. Синьов, А. Богуш, Т. Карбанова, Н. Максимова, Л. Носкова, Н. Менчинська, В. Піскун, В. Ямницький та ін. Зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з затримкою психічного розвитку висвітлює В. Войтко [1]. У методичних рекомендаціях Л. О. Кондратенко розкрито методологічні засади організації діяльності, мета, завдання та зміст роботи практичного психолога щодо психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, в умовах дошкільного навчального закладу [3]. Г. Б. Соколова присвятила своє дослідження вивченню особливостей розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. О. С. Доскалова у своїй роботі розглядає особливості роботи з дітьми молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку, Н. М. Голуб – особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання [2].





**Мета статті** – представити методику корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання, застосування дидактичної гри.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту [сайт]. Інклюзія – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [7]. Для дитини з особливими освітніми потребами, тобто для дитини, яка потребує додаткової підтримки в освітньому процесі, має бути створено спеціальне – інклюзивне – освітнє середовище, що являє сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей.

Міністерство освіти і науки України визначає переваги інклюзивного навчання:

- усуває фізичні, інформаційні, інституційні бар'єри в системі освіти дітей з особливими освітніми потребами та в системі підтримки даної групи дітей;
  - в інклюзивному класі створюється атмосфера спокійного прийняття відмінностей інших людей;
  - сприяє більш високому залученню батьків до процесу навчання дітей;
  - діти з особливими освітніми потребами отримують навички комунікації та формують належні способи взаємодії з однолітками та дорослими в школі та поза її межами;
  - діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання отримують можливість соціалізації, розвитку своїх інтересів і талантів і подальшої інтеграції в суспільство [7].
- Основними принципами інклюзивного навчання є наступні:
- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності між ними;
  - школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;
  - школи мають забезпечити якісну освіту для всіх завдяки складанню відповідного навчально-методичного плану, застосуванню відповідних організаційних заходів, відповідних методів викладання, використанню відповідних ресурсів та засобів та завдяки створенню партнерських зв'язків зі своїми громадами;
  - діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, що може

знадобитися їм для забезпечення успішного процесу навчання [5].

Розвиток зв'язного мовлення відбувається в школі на уроках мови. Ця робота проводиться педагогом спеціально з метою оволодіння дітьми мовними нормами, формування в дітей умінь висловлювати свої думки в усній і писемній формі, користуючись для цього потрібними доречними мовними засобами у відповідності до мети, змісту і умов спілкування [4].

Довгий пошук корекційного засобу розвитку зв'язного мовлення дозволив нам обрати дидактичну гру в якості засобу, який би допоміг більш ефективно вирішити зазначену проблему. Ми пропонуємо використовувати дидактичну гру на корекційних заняттях з дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Представимо дидактичні ігри, що їх ми використали під час корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.

#### *Дидактична гра «Врятуємо пори року»*

Мета: формування навичок складання описових розповідей на основі визначення характерних ознак пір року.

Обладнання: картки із зображеннями пір року.

Хід гри. Педагог повідомляє дитині, що Злий Чарівник полонив усі пори року, пропонує їх врятувати. Для цього необхідно назвати якомога більше ознак кожної пори

року. Якщо дитина правильно називає ознаки, то педагог дає їй картку із зображенням відповідної пори року.

#### *Дидактична гра «Я почну, а ти продовжуй»*

Мета: формування навичок складання речень різної структури.

Хід гри. Педагог пропонує дитині слухати початок речення, придумати кінцівку та повторити речення цілком.

(Оленка зайшла в магазин і ...

Листя жовтіє ...

Вранці хлопчик вийшов на вулицю ... тощо).

#### *Дидактична гра «Згадай, що було»*

Мета: формування навичок складання речень різної структури.

Хід гри. Педагог пропонує дитині розглянути сюжетний малюнок, потім перевертає його та ставить запитання за змістом картинки.

(Скільки дітей гуляло у дворі? Скільки дітей ліплять Снігову бабу? Хто катається на санчатах? тощо).

#### *Дидактична гра «Інтерв'ю»*

Мета: закріплення вміння учнів користуватися розповідними та питальними реченнями.

Хід гри. Педагог пропонує дітям об'єднатися в пари: кореспондент – респондент; «кореспондент» складає запитання за запропонованою темою, а «респондент» відповідає на них. Потім учні міняються ролями.

#### *Дидактична гра «Загадай-но»*

Мета: формування навичок складання описових розповідей на основі визначення характерних ознак та



якостей предмета.

Обладнання: предметні картки.

Хід гри. Педагог пропонує дитині скласти мими розповідь-опис (загадку), а педагог має вгадувати, про який предмет розповідає учень.

*Дидактична гра «Речення розсипалось»*

Мета: формування навичок складання речень з даними словами.

Хід гри. Педагог пропонує дитині скласти речення зі слів, які розташовані не в правильному порядку.

*Дидактична гра «Плутанина»*

Мета: формування навичок складання розповідей.

Обладнання: картки із зображеннями персонажів казок, атрибутів.

Хід гри. Педагог пропонує дитині обирати картки, що розташовані зображенням донизу, та скласти нову казку.

Аналогічно можна пропонувати скласти сюжетну розповідь з порою на окремі сюжетні картинки з різних серій.

*Дидактична гра «Плутанина» (2)*

Мета: формування навичок знаходити помилки в реченні, виправляти їх, скласти речення.

Хід гри. Педагог пропонує дитині послухати речення та виправити їх, представити правильний варіант (Гарбузи їдять малину. – Малюки ростуть під тином. Жабеня летить в ракеті. – Космонавт спить в очереті.)

*Дидактична гра «Чим схожі і чим відрізняються?»*

Мета: розвиток пояснювального мовлення.

Обладнання: пари різних предметних картинок (заєць – вовк, море – океан, шафа – холодильник, літак – пташка).

Хід гри. Педагог пропонує дитині розглянути картинки, визначити спільне та різне. Можна ускладнити завдання: запропонувати дітям скласти з цими словами римовані рядки (віршики).

Представлені ігри були додатковими навчальними завданнями, що їх могли виконати учні із затримкою психічного розвитку. Дані завдання обговорювались з вчителем, рішення про застосування тієї чи іншої гри приймалось разом із вчителем.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Однією з основних проблем сучасної методики навчання мови є формування умінь і навичок зв'язного мовлення, в тому числі дітей із затримкою психічного розвитку, які навчаються в інклюзивному класі. Розроблена нами методика розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі засобом дидактично гри є ефективною, сприяє взаємопов'язувати та реалізовувати навчальну, розвивальну й виховну функції.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Кропив-

- ницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017.
2. Голуб Н. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. № 15 С. 56-65.
  3. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. Реком. для методистів із психологічної служби, практичних психологів дошкільних навчальних закладів / уклад. Л. О. Кондрате нко. Суми : РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015.
  4. Дорошенко С. І. Розвиток мовлення молодших школярів. К. : Освіта, 1987. 124 с.
  5. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. К. : «А. С. К.», 2012. 308 с.
  6. Махукова Т. В. Особливості складних синтаксичних конструкцій у мовленні дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013, Серія 19. Вип. 23. URL : [http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/207/browse?type=author&order=ASC&ppd1%85%D1%83%D0%B A%D0% \(дата звернення: 28.10.2021\)](http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/207/browse?type=author&order=ASC&ppd1%85%D1%83%D0%B A%D0% (дата звернення: 28.10.2021)).
  7. Сайт МОНУ URL : [https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya \(дата звернення: 28.10.2021\)](https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya (дата звернення: 28.10.2021)).

УДК 37(477)(09):376.36

**А. І. Кравченко**

кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**К. О. Зелінська-Любченко**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**І. В. Кравченко**

старший викладач  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## РОЛЬ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ПЕДАГОГІВ У КОРЕКЦІЙНО- ЛОГОПЕДИЧНОМУ ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ

*У статті розглядаються питання взаємодії сім'ї та педагогів у корекційно-логопедичному процесі з дітьми.*

*В статье рассматриваются вопросы взаимодействия семьи и педагогов в коррекционно-логопедическом процессе с детьми.*

*The article discusses the issues of interaction between family and teachers in the correctional speech therapy process with children.*

**Ключові слова:** діти з мовленнєвими порушеннями, взаємодія, мовленнєвий розвиток, сімейне виховання, батьківська компетентність.

**Ключевые слова:** дети с речевыми нарушениями, взаимодействие, речевое развитие, семейное воспитание, родительская компетентность.

**Key words:** children with speech disorders, interaction, speech development, family upbringing, parental competence.

**Постановка проблеми.** Мовлення є основою формування соціаль-



них зв'язків дитини з навколишнім світом. Порушення розвитку мовлення у дитини завжди тягнуть за собою додаткові проблеми, пов'язані зі спілкуванням.

Сімейному вихованню дитини завжди приділялася велика увага, оскільки воно є основою моральності людини. У сім'ї людина отримує уявлення про цінності, норми та взаємини між людьми. Сім'я відіграє важливу роль у становленні особистості людини, вона є рушійною силою та зразком для наслідування.

Нині у суспільстві особлива увага приділяється педагогічній компетентності батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Більшість сучасних дітей, що мають порушення фізичного, а частіше психічного та мовленнєвого розвитку, вимагають від батьків та педагогів великих зусиль та засобів для своєчасного їх подолання. Основна корекційна робота з подолання мовленнєвих порушень у дітей здійснюється в умовах спеціально організованих логопедичних груп або логопедичних пунктів, але це не означає, що батьки повинні залишатися осторонь. Батьки таких дітей не тільки можуть, а й повинні надавати значну допомогу фахівцям. Дорослі повинні безпосередньо брати участь у процесі формування дитячого мовлення, оскільки укорінені мовленнєві недоліки надалі долаються набагато важче і не дозволяють дитині повноцінно розвиватися. А спільна робота педагога з батьками є невід'ємною частиною всього педагогічного процесу та суттєво

впливає на успішний результат корекційно-виховної роботи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання співпраці логопеда з батьками дітей із мовленнєвими порушеннями висвітлювали у своїх роботах багато науковців, зокрема Н. Азовська, Т. Кірієнко, В. Кисличенко, С. Конопляста, Р. Кравченко, С. Мирнова, Р. Левіна, О. Мастюкова, К. Оленіч, Ю. Рібцун, В. Селіванова, Т. Філічова, Г. Чиркіна та ін.

Проблемі вивчення педагогічної компетентності батьків присвячені дослідження В. Дубрової, О. Зверєвої, Ю. Гладкової, В. Сухомлинського та ін. Автори по різному трактують поняття «педагогічна компетентність батьків» і визначають його у тому, що батькам необхідно розуміти потреби дітей. Проте щоб їх зрозуміти, потрібно мати відповідні знання та вміння, якими нажаль володіють далеко не всі дорослі.

Зважаючи на гостроту та актуальність зазначеного питання, та недостатнього висвітлення його у роботах науковців, вважаємо за доцільне окреслити основні моменти взаємодії сім'ї та педагогів у корекційно-логопедичному процесі з дітьми.

**Мета статті** – висвітлити роль взаємодії сім'ї та педагогів у корекційно-логопедичному процесі з дітьми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У середині ХХ ст. в теорію та практику формування педагогічної культури батьків, вітчизняний вчений педагог-гуманіст

В. Сухомлинський, спираючись на свій досвід, зробив висновок про те, що, перш ніж виховувати дітей, потрібно виховувати їх батьків. Батько і мати повинні володіти педагогічними знаннями, вміннями та навичками виховної діяльності. Також В. Сухомлинський говорив, що особливості особистості дитини із психофізичними порушеннями багато в чому залежить від її взаємовідносин у родині, і що правильна організація сімейного виховання дозволяє створити адекватні умови подолання відповідних порушень [4, с. 49].

Мовленнєва комунікація, якщо враховувати всі види мовлення (говоріння, слухання, письмо), є важливим надбанням кожної людини. Природно, що порушення мовлення призводять до розладу особистості в цілому. У деяких випадках у дітей із мовленнєвими порушеннями виникає відчуття неповноцінності. Так, наприклад, маленькі діти легше переносять заїкуватість, ніж доросліші, оскільки не усвідомлюють свого порушення. На основі початкового неодмінного почуття збен-теження, викликаного своїм неправильним мовленням, може виникнути стан пригніченості, дитина буде прагнути усамітнення.

Любляча сім'я завжди намагається впливати на формування дитячого мовлення, починаючи з ранніх років життя. Важливо, щоб із самого раннього віку дитина чула правильне, виразне мовлення, на основі якого буде розвиватися її власне [5].

Серйозною проблемою є те, що у багатьох батьків відсутні знання про засоби корекційно-логопедичної роботи з дітьми. Найчастіше зустрічаються батьки, які намагаються повністю покласти відповідальність за результати корекційної роботи на педагога. Природно, що в цьому випадку стає більш проблематично досягти успішного результату [2, с. 34].

Неповноцінність мовленнєвого розвитку зазвичай породжує своєрідні особливості поведінки в дітей. Самостійні спроби подолання труднощів у мовленнєвому розвитку можуть виявитися невдалими і викликати почуття власної неповноцінності, а також прагнення відійти від колективу. Така поведінка дітей підтверджує важливість спільної діяльності педагогів та батьків, які мають дітей із мовленнєвими порушеннями [3, с. 102].

Декілька обставин впливають на ставлення батьків до мовленнєвих порушень дитини: глибина самого порушення, інтелектуальний рівень батьків, освіченість у сфері логопедії (знання про особливості мовленнєвих порушень та про порушення власної дитини), їх компетентність у питаннях виховання дитини, розуміння психології дитини; особливості характеру батьків; відносини у сім'ї та інших.

Ставлення батьків до мовленнєвого порушення, безумовно, відбивається у відношенні дитини до свого мовлення, оскільки воно є авторитетним. Для того, щоб установки батьків були адекватними, необхідно вести просвітницьку



роботу з ними. Така робота може включати:

- 1) ознайомлювальні бесіди в закладах дошкільної, загальної освіти та закладах медичного спрямування;
- 2) повідомлення на стендах у закладах дошкільної, загальної освіти та закладах медичного спрямування;
- 3) індивідуальні розмови з батьками щодо мовленнєвого розвитку дітей;
- 4) психологічна допомога батькам, які важко переживають ситуацію порушеного розвитку дитини, тощо [1].

Ефективна корекція мовленнєвих порушень можлива тільки в результаті спільної, скоординованої та активної роботи педагогів. Однак без розуміння, підтримки та співпраці з батьками корекційна робота не має сенсу. Важливо розуміти, що у батьків та педагогів є спільні завдання – зробити все для того, щоб діти росли здоровими, активними та гармонійно розвиненими. Педагоги, у свою чергу, повинні допомагати батькам, адже вони мають необхідні знання для цього [1].

Активне залучення батьків до роботи зі своєю дитиною – основний метод психотерапії. На сьогоднішній день доведено, що батьки можуть ефективно допомагати своїм дітям і водночас долати свої стресові стани лише за відповідного керівництва. Також важливе значення надається залученню батьків до навчання своєї дитини.

Наразі науковці виокремлюють наступну структуру педагогічної

компетентності батьків [3, с. 62]:

- мотиваційний компонент, що характеризує цілі та мотиви спілкування дітей та батьків;
- особистісний компонент – накладення на процес спілкування особистісних характеристик (особливостей характеру та темпераменту);
- гностичний (когнітивний) компонент – наявність знань як інтегративної якості особистості;
- комунікативно-діяльнісний – компонент, що визначається як розвиток умінь батьків стимулювати прояв самостійності дитини та формувати позитивне ставлення й інтерес дитини до різних видів діяльності;
- емоційно-ціннісний компонент, спрямований на залучення дитини до цінностей та розвиток емоційно-вольової сфери, що визначає їхню поведінку;
- орієнтований компонент, розуміється як володіння психолого-педагогічними знаннями в галузі педагогічної підтримки та розвитку дитини в сім'ї та знання сучасних методів та прийомів реалізації педагогічної підтримки;

На підставі цих багатогранних компонентів педагогічної компетентності батьків вітчизняні психологи та педагоги виділили три рівні психолого-педагогічної компетентності батьків: *низький, середній, високий*.

*Низький рівень.* Характеризується фрагментарними знаннями щодо виховання дітей та використовують традиційні стилі виховання не

замислюючись про наслідки. Можуть діяти лише за власним настроєм.

*Середній рівень.* Характеризується частково сформованим інноваційно-прогностичними здібностями, недостатнім розвитком більшості вищезгаданих компонентів, нерегулярністю їх проявів.

*Високий рівень.* Визначається вмінням ставити та розвивати виховні завдання, аналізувати свій досвід [3].

Особливо цінним є твердження, що педагогічна компетентність батьків виступає запорукою розвитку соціально-значущих якостей дитині, задоволення її життєвих, соціальних, духовних потреб, емоційного благополуччя в умовах сім'ї.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З аналізу науково-теоретичних джерел випливає, що за умови кваліфікованої підготовки батьків до роботи зі своїми дітьми, її ефективність значно підвищується. Батьки, які виховують дитину з мовленнєвими порушеннями, страждають від нестачі інформації з багатьох питань розвитку та виховання. Основною метою при роботі з батьками є знайомство з індивідуальними та віковими особливостями дітей із мовленнєвими порушеннями, причинами виникнення порушення, вплив невірної батьківської позиції у відносинах з дітьми на психічне здоров'я дитини. Таким чином, допомога дітям з мовленнєвими порушеннями полягає насамперед у наданні підтримки їхніми батькам з боку фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. 2011. 20 с.
2. Леонова Т. А., Диденко Л. М. Взаимодействие педагогов и родителей детей с общим недоразвитием речи. *Начальная школа плюс До и После.* 2009. № 3. С. 35–37.
3. Логопсихология : учебно-методическое пособие / за ред. С. В. Лауткина. Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. 173 с.
4. Орлова Ю. Е. Актуальность наследия В. А. Сухомлинского : система педагогического образования родителей. *История образования.* 2012. № 12. С. 88-89.
5. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання.* 2011. С. 33-37.





УДК 373.2.043.2-056.264

**А. І. Кравченко**

кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**А. О. Яковлєва**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості мовленнєвої компетентності дітей передшкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, охарактеризовано мовленнєвий розвиток старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, визначено етапи методики формування мовленнєвої компетентності.

В статье рассматриваются особенности речевой компетентности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, охарактеризованы речевое развитие старших дошкольников с общим недоразвитием речи, определены этапы методики формирования речевой компетентности.

The article considers the features of speech competence of preschool children with general speech underdevelopment, describes the speech development of older preschoolers with general speech underdevelopment, identifies the stages of the methodology of formation of speech competence.

**Ключові слова:** мовленнєва компетентність, загальний недорозвиток мовлення, перед дошкільний вік, лексична компетентність, фонетична компетентність, граматична компетентність, комунікативна компетентність.

**Ключевые слова:** речевая компетентность, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, лексическая компетентность, фонетическая компетентность, грамматическая компетентность, коммуникативная компетентность.

**Keywords:** Speech competence, general speech underdevelopment, preschool age, lexical competence, phonetic competence, grammatical competence, communicative competence.

**Постановка проблеми.** Мовна компетентність – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування. А. Богуш мовленнєву компетентність вважає вмінням адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовленнєві, так і позамовленнєві (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Проблема мовленнєвої компетентності дитини передшкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку не є новою. Мовленнєва компетентність дітей старшого дошкільного віку в педагогічному

аспекті на сучасному етапі досліджувалась низкою вчених (Л. Артемова, Т. Бабаєва, З. Борисова, Р. Буре, Т. Введенська, Е. Вільчковський, А. Давидчук, І. Дьоміна, Р. Жуковська, Р. Зініч,

Г. Лаврентьева, З. Лебедева, Л. Левінова, В. Логінова, В. Нечаєва, Л. Парамонова, Г. Петроченко, Є. Радіна, М. Рубцова, Т. Тарунтаєва, О. Усова, Н. Яришева та ін.).

Вчені наголошують, що мова і мовлення обслуговують і поєднують всі інші види діяльності дитини і така взаємодія різних видів діяльності передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності [5].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема мовленнєвої компетентності знайшла широке відображення у світовому та вітчизняному історико-педагогічному досвіді (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж. Піаже, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Педагогічні і методичні аспекти мовленнєвої компетентності розглядалися вченими А. Богуш, М. Вашуленко, В. Гербова, Л. Дейниченко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Г. Каше, Н. Орланова, Є. Соботович, М. Шермет та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про тенденцію зростання і виявлення у дітей старшого дошкільного віку порушень усного мовлення, особливо із загальним недорозвиненням мовлення, що спричинює спочатку неформованість мовленнєвої компе-

тентності таких дітей й труднощі оволодіння писемним мовленням та неуспішність навчання в цілому. Загострюється суперечність між вимогами початкової школи до мовленнєвої компетентності майбутніх школярів та якістю мовленнєвої компетентності дітей із ЗНМ.

**Мета статті** – проаналізувати результати діагностики сформованості мовленнєвої компетентності у дітей передшкільного віку із ЗНМ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У мовленнєвій діяльності розрізняють мовну і мовленнєву компетентність, яка включає в себе лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну.

Так, під лексичною компетентністю розуміють наявність певного словникового запасу у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання слів, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетентність – це правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонем; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Мовленнєва компетентність включає в себе також граматичну компетентність – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно законів і норм граматики (рід, число, відмінок, клична



форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Діамонологічна компетентність передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з питаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей.

Кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетентності є комунікативна компетентність.

Комунікативна компетентність – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Вчені Р. Левіна, Л. Спірова, Г. Чіркїна, Н. Нікашина зазначають, що у дітей із ЗНМ часто спостерігаються порушення у формуванні звукового аналізу слів. При ЗНМ порушення звуковимови і голосу обумовлено ураженням мовленнєво-рухових механізмів центральної нервової системи. До особливостей порушення моторики артикуляційного апарату при ЗНМ відносяться: недоліки довільних артикуляційних рухів, порушення м'язового тону в мовленнєвому апараті, наявність гіперкілнезів та інших мимовільних рухів, вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляційного апарату [4].

Аналіз результатів спеціальних досліджень засвідчив, що специ-

фічними особливостями лексичної компетентності старших дошкільників із ЗНМ є: велика кількість немотивованих асоціацій; недостатня структурна організація і малий об'єм семантичного поля; обмежена кількість смислових зв'язків слова. Недостатність лексичної компетентності у таких дітей проявляється також при групуванні слів, що свідчить про неточність розуміння значення багатьох слів, про неможливість іноді визначення суттєвих ознак в їх значенні, та при доборі антонімів і синонімів. Вивчення лексичної компетентності у дошкільників зі ЗНМ дозволяє констатувати, що у дітей відхилення від норми у співвідношенні денотативних і лексико-семантичних компонентів значення проявляється у переважанні синтагматичних зв'язків над парадигматичними, в більш обмеженому використанні типів синтагматичних зв'язків (Н. Серебрякова, Л. Лопатіна та ін.) [2].

Грамматична компетентність дітей із ЗНМ характеризується незасвоєністю складних граматичних форм: місцевого відмінку, атипових форм, розмежування закінчень по типам відмін. Діти із ЗНМ оволодівають граматичною будовою мовлення значно пізніше, ніж діти з нормальним мовленнєвим розвитком (Є. Соботович). На думку Є. Соботович аграматизми в усному мовленні даної категорії дітей пов'язані перш за все з порушенням рухової диференціації фонем. Інші помилки пов'язані з порушенням звукового образу

слова. Нечіткість слухового і кінестетичного образу слова (особливо закінчень) призводить до порушення морфологічної системи мови, формування якої тісно пов'язане із співвідношенням закінчень за їх звуковим складом. Показовими симптомами морфологічних порушень є неправильна узгодженість за родом і числом, достатньо стійкі порушення парадигми відміни. Порушення морфологічної системи мови у старших дошкільників із ЗНМ виражається у суттєвих труднощах словозміни, що проявляється у наявності великої кількості атипових словозмін, несформованості системи продуктивних словозмінних моделей, наявності варіативних замінів афіксів, які розрізняються за значенням. Такі порушення обумовлені різними факторами: не сформованістю або порушенням систематизації словозмінних моделей, неправильним вибором суфіксів, порушенням апарату комбінування морфем (Л. Лопатіна, Н. Серебрякова) [1, с. 57].

Нами було проведено дослідження мовленнєвої компетентності дітей передшкільного віку із ЗНМ. Методика діагностики містила 5 серій підібраних традиційних і спеціально розроблених завдань для дослідження кожного показника в межах виокремлених критеріїв. Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям визначення рівнів мовленнєвої компетентності, а саме: низького, середнього, достатнього та високого, що характеризували стан сформованості її

компонентів.

Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що дошкільники із ЗНМ знаходяться на значно нижчому рівні розвитку мовлення, ніж однолітки без його порушень. Крім цього, категорія цих дітей є дуже неоднорідною щодо мовленнєвої та комунікативної компетентності.

Особливості усного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення визначалися взаємозумовленим характером симптоматики психофізіологічних і мовленнєвих розладів; наявністю основних синдромів (розладу дихання, артикуляційної моторики й голосових порушень) різного ступеня; порушеннями фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін мовлення; патологічними умовами онтогенезу усного мовлення; типологічним та індивідуальним характером порушення мовлення.

Виявлені особливості мовленнєвої компетентності, її фонетичної, лексичної, граматичної, діамонологічної, комунікативної складових у дітей із ЗНМ зумовлюють необхідність здійснення корекційного впливу на формування фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін мовлення.

На основі теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження сучасної логопедичної практики нами встановлено, що кожен компонент (фонетична, лексична, граматична, діамонологічна, комунікативна компетенції) мовленнєвої компетентності можна розглядати як певну систему, що має



множину взаємопов'язаних типологічних та індивідуальних елементів і підсистем.

У зв'язку з цим етапність організації корекційного процесу визначається залученням відносно самостійних складових у відповідності до онтогенетичного розвитку мовлення.

Відповідно до викладених теоретичних позицій та принципів нами було використано методика формування мовленнєвої компетентності у дітей передшкільного віку із ЗНМ на основі якої визначено три етапи методики формування мовленнєвої компетентності діагностичний, корекційний та комунікативний. Представлена методика формування мовленнєвої компетентності поєднує сукупність необхідних методик, розроблених у сучасній логопедії, та методів корекційної роботи з старшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення (А. Іпполітова, Л. Лопатіна, З. Нелюбова, О. Правдіна, Є. Рау, Н. Серебрякова, Е. Соботович та ін.). Дослідження стану мовленнєвої компетентності у дітей передшкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення проводилось на базі ЗДО «Росинка» у кількості 26 дітей.

Мета діагностичного етапу – діагностика розвитку мовлення, організація підготовчого етапу корекційної роботи. Основна увага приділяється, перш за все, діагностиці стану сформованості мовленнєвої компетентності. Принцип диференційованого викорис-

тання спеціальних методів, прийомів та засобів корекційного навчання передбачає відбір ефективних методів і прийомів впливу у відповідності до симптоматики.

На корекційному етапі проводиться робота з розвитку загальних мовленнєвих навичок, імпресивного мовлення, фонематичного сприймання, формування правильної вимови і автоматизації звуків, збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвитку активного словника та інтонаційних засобів виразності.

На комунікативному етапі здійснюється розвиток загальних мовленнєвих навичок, удосконалення фонематичного сприймання, вимови та диференціації звуків, подальший розвиток активного словника, формування граматичної будови мови, розвиток зв'язного мовлення. Його метою є формування вмінь зв'язного діалогічного й монологічного мовлення та комунікативних навичок.

Діагностування з метою виявлення рівнів мовленнєвої компетентності дало можливість оцінювати та простежувати динаміку перебігу навчально-виховного процесу на основі нашої методики. Поточне діагностування застосовували в окремих випадках для корекції індивідуального підходу і змісту логопедичного впливу, яке суттєво не впливало на результативність експерименту. Для підведення підсумків результативності дослідно-експериментальної роботи був проведений контрольно-порівняльний експери-

мент на основі даних констатувального експерименту, що проводився до і після формувального експерименту.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями і показниками сформованості мовленнєвої компетентності) у дітей експериментальної групи було виявлено відчутні позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику сформованості мовленнєвої компетентності дітей із ЗНМ. В експериментальних групах наявні позитивні зміни. Високого рівня сформованості мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ (на відміну від 8 % дітей із типовим розвитком) нами не виявлено. Виявлено 25 % дітей із ЗНМ та 92 % дошкільників із типовим розвитком, яких ми віднесли до достатнього рівня сформованості мовленнєвої компетентності. До середнього рівня ми зарахували 40 % дітей із ЗНМ.

У процесі дослідження виявили відставання у становленні мовлення у дітей із ЗНМ, низьку мовну активність, недостатність динамічної організації мовлення. У цих дітей відзначається обмеженість словника, неповноцінність понять, низький рівень практичних узагальнень, недостатність словесної регуляції дій. Спостерігається відставання у розвитку контекстного мовлення; істотно затримується розвиток внутрішнього мовлення, що ускладнює формування прогнозування, саморегуляції в діяльності.

Недостатність мовленнєвої компетентності у дітей із ЗНМ виявляється у бідності, не диференційованості словникового запасу. При використанні навіть наявних у словнику слів діти часто допускають помилки, пов'язані з неточним, а іноді і неправильним розумінням їхнього змісту.

Таким чином, данні експерименту підтверджують, що діти із ЗНМ передшкільного віку після навчання за традиційною програмою мають переважно середній рівень мовленнєвої компетентності, на відміну від дітей, які навчались за нашою методикою формування мовленнєвої компетентності.

Підсумковий порівняльний аналіз рівнів сформованості мовленнєвої компетентності засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом корекційно-педагогічного навчання дітей в експериментальних групах. Отже, запроваджена методика формування мовленнєвої компетентності дітей із ЗНМ є ефективною і заслуговує на поширення й запровадження у логопедичну практику.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, порушення кожного з компонентів мовленнєвої компетентності впливає на успішність засвоєння знань та вимагає розробки спеціальних методів з урахуванням специфічних умов корекційного впливу.

Проте, врахування специфіки порушення у процесі формування мовленнєвої компетентності у дошкільників із ЗНМ потребує спеціально організованих педагогіч-



них умов, а саме: постійної мовленнєвої практики тренування органів артикуляційного апарату; активізація використання лексико-граматичних конструкцій; створення емоційно-позитивно насиченої атмосфери для розвитку «чуття мови»; організації доцільного комунікативно-мовленнєвого середовища; логопедичний вплив та корекційна підтримка педагогів у процесі навчання мови і мовленню.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2001. 191 с.
2. Машковська Т. Обстеження дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектолог.* 2008. № 2. С. 7-21.
3. Сафонов О. В. Коррекционно-педагогическая работа по активизации речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи. *Логопед в детском саду.* 2006. № 6. С.48-53.
4. Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць. Вип. 3. Київ : Актуальна освіта, 2006. 148 с.
5. Чиркина Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Москва : Просвещение, 2008. 256 с.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

**М. І. Кузів**

*магістр 2 курсу групи KorL1–M20z спеціальності 016 Спеціальна освіта «Логопедія. Спеціальна психологія»*

**О. Б. Белова**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка*

### СТАН РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*У статті розглядається теоретичний огляд наукових джерел щодо розуміння зв'язного мовлення в структурі дитячої мовленнєвої сформованості. Розглянуто особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.*

*В статті рассматривается теоретический обзор научных источников по пониманию связной речи в структуре детской речевой сформированности. Рассмотрены особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.*

*The article discusses a theoretical review of scientific sources on the understanding of coherent speech in the structure of children's speech formation. The features of the development of coherent speech in older preschool children with speech disorders are considered.*

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, діти з порушеннями мовлення, розвиток мовлення, дошкільники.

**Ключевые слова:** связная речь, дети с нарушениями речи, развитие речи, дошкольники.

**Key words:** *coherent speech, children with speech disorders, speech development, preschoolers.*

**Постановка проблеми.** Своєчасно сформована мовленнєва компетентність у дошкільному віці є однією зі складових цілісної особистості дитини. Базовий компонент дошкільної освіти, а саме: освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає формування у дитини культури мовлення та спілкування, засвоєння елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом спеціально людського спілкування – найвагоміше досягнення дошкільного дитинства. Проте з тих чи інших причин своєчасне і правильне протікання процесу мовленнєвого розвитку дитини може бути порушене, що зумовлює окремі його недоліки та можливі труднощі в подальшому оволодінні письмом і читанням (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Базові обґрунтування щодо розвитку усіх структур мовлення у дітей з типовим психофізичним розвитком були представлені у педагогічних та психологічних наукових дослідженнях і висвітлювали у своїх роботах: онтогенез мовлення дітей від народження до шкільного віку (А. Богуш, О. Каплуновська, К. Крутій, Л. Калуська); важливість розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку (О. Белова, Л. Якубинський). У

дітей з порушеним мовленнєвим розвитком було розглянуто: мовленнєву готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (О. Белова); описано методи корекції зв'язного мовлення у дошкільників віку із загальним недорозвитком мовлення (О.Таран); логопедичні підходи у розвитку мовлення (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Г. Шашкіна, Г. Швайко та ін.); розкрито особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з моторною алалією (Г. Парфьонова); досліджено формування зв'язного мовлення в дітей з дислалією (В. Дяченко, Л. Стахова).

**Мета статті** – теоретично проаналізувати особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблеми розвитку зв'язного мовлення була і залишається в центрі уваги класичних вчених у галузі психології (Л. Виготський, О. Лурія, Б. Ельконін, С. Рубинштейн, О. М. Леонтьєв, Л. Леушина та ін.); вчених у галузі педагогіки та лінгводидактики (Ф. Сохін, С. Тихеева, О. Фльоріна, К. Ушинський, А. Бородич, Н. Виноградова, Л. Ворошніна, В. Гербова, Н. Орлова, Є. Смирнова, Н. Смольська, О. Ушакова та ін.). У цих дослідженнях закладені теоретичні засади роботи з методики розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Вченими визначені види дитячого розповідання, послідовні етапи оволодіння різними типами





монологів; розроблено методи, прийоми та умови, які сприяють ефективному розвитку зв'язного мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності. Цей науковий доробок доповнився та збагатився сучасними дослідженнями (А. Богуш, О. Білан, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, А. Зрожевська, О. Каплуновська, Л. Калуська, О. Коненко, О. Смірнова, А. Гончаренко, К. Крутій та ін.).

Зв'язне мовлення – це розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно. Воно організоване за законами логіки, граматики та композиції, є одним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне та завершене, розчленується на більші чи менші значні структурні компоненти. Ступінь зв'язності мовлення насамперед залежить від його завдань, від ситуації, в якій відбувається спілкування, та від його змісту. Зв'язним у специфічному, термінологічному значенні слова С. Рубінштейн називав таке мовлення, яке відображає у мовленнєвому плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту. Мовлення, зазначає він, може бути незв'язним за двома причинами: або тому, що ці зв'язки не усвідомлені та не представлені у думці того, хто говорить, або тому, що ці зв'язки не виявлені належним чином у його мовленні. Зв'язність мовлення означає адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить, або того, хто пише, з точки зору його зрозумілості для

слухача або читача. Зв'язне мовлення – це таке мовлення, яке може бути цілком зрозуміле на основі його власного предметного змісту. Для того, щоб його зрозуміти, не потрібно враховувати ту поодинокую ситуацію, в якій воно промовляється, все в ньому зрозуміло для іншого з самого контексту мовлення, це контекстне мовлення. Основна функція зв'язного мовлення – комунікативна. Вона здійснюється у двох основних формах – діалозі та монологі. Кожна з форм має свої особливості, які визначають характер спеціальної методики їх формування [6, с. 56–60].

І. Синиця вказує, що монологічне мовлення є складним, довільним, організованим видом мовлення і тому потребує спеціального мовленнєвого виховання. Незважаючи на суттєві відмінності, діалог і монолог взаємопов'язані один із одним. У процесі спілкування монологічне мовлення органічно вплітається у діалогічне, а монолог може мати діалогічні властивості. Часто спілкування проходить у формі діалогу з монологічними вставками, коли поряд із короткими репліками використовуються розгорнутіші висловлювання, які складаються з декількох речень і містять різну інформацію. Цей взаємозв'язок необхідно враховувати під час навчання дітей рідного мовлення. Навички та уміння діалогічного мовлення є основою оволодіння монологом. Під час навчання діалогічного мовлення створюються передумови оволодіння розповіданням, описом. Цьому допомагає і зв'язність діалогу: послі-

довність реплік, обумовлена темою розмови, логіко-смісловий зв'язок окремих висловлювань між собою. У ранньому дитинстві формування діалогічного мовлення випереджує становлення монологічного, а у подальшому робота з розвитку цих двох форм мовлення проходить паралельно [7].

О. Белова вважає, що людське мовлення слугує можливістю для свідомого спілкування через висвітлення своїх думок, переживань, почуттів та повідомлення їх співрозмовнику. Як вже можна зрозуміти, будь-яке мовлення несе за собою якусь інформацію, повідомлення, тобто певний зміст, воно до когось звернене, також за допомогою мовлення ми можемо висловити своє певне ставлення до співрозмовника або до того, що він говорить. При цьому справжній сенс говоріння викривається завдяки емоційним моментам: інтонацією, виразністю, жестикуляцією, стилістичним забарвленням тощо. Мовлення є не тільки засобом вираження, але й засобом впливу. Функція впливу через мовлення є одна з провідних його функцій. Людина говорить для того, щоб здійснювати певний вплив на поведінку, думки чи почуття іншої людини. Безумовно, мовлення має соціальне призначення і є засобом для спілкування, саме цю функцію воно виконує передусім, адже є засобом впливу. Проте ця функція впливу у мовленні людини є доволі специфічна, тому що сам вплив здійснюється на основі семантичного змісту мовлення [2, с. 58–60].

Зв'язне мовлення може бути ситуативним і контекстним. Ситуативна мова пов'язана з конкретною наочною ситуацією і не відображає повністю змісту думки в мовних формах. Вона зрозуміла тільки при обліку тієї ситуації, про яку розповідається. Мовець широко використовує жести, міміку, вказівні займенники. У контекстній промові на відміну від ситуативної її зміст зрозуміло з самого контексту. Складність контекстної промови полягає в тому, що тут потрібна побудова висловлювання без урахування конкретної ситуації, спираючись лише на мовні засоби. У більшості випадків ситуативна мова має характер розмови, а контекстна мова – характер монологу [8].

Н. Гаврилова вказує, що недостатня сформованість лексикограматичних форм мовлення неоднорідна. У частини дітей виявляється незначна кількість помилок, і вони носять непостійний характер, причому, якщо дітям пропонується порівняти правильний і неправильний варіанти відповіді, вибір здійснюється вірно. Це свідчить про те, що в даному випадку становлення граматичної будови знаходиться на рівні, що наближається до норми. У інших дітей утруднення носять стійкий характер. Навіть при виборі правильного зразка через деякий час в самотньому мовленні вони, як і раніше, користуються помилковими формулюваннями [4; 9].

Г. Шашкіна стверджувала, що у дошкільному віці відбувається відділення мовлення від безпосеред-



нього практичного досвіду. Головною особливістю є виникнення плануючої функції мовлення. Воно набуває форми монологічного, контекстного. Діти освоюють різні типи зв'язних висловлювань (опис, оповідання, частково міркування) з опорою на наочний матеріал і без нього. Ускладнюється синтаксична структура розповідей, збільшується кількість складносурядних і складнопідрядних речень. Отже, до моменту вступу до школи зв'язне мовлення у дітей, що не мають мовних патологій, розвинене досить добре [10].

Г. Шашкіна, Н.Гаврилова вказували, що під загальним недорозвитком мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення [10, с. 12; 5].

В. Воробйова в своїй роботі вказує, що перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується відсутністю мовлення (так звані «безмовленнєві діти»). Діти цього рівня для спілкування користуються головним чином лепетними словами, звуконаслідуваннями, окремими іменниками і дієсловами побутового змісту, уривками лепетних речень, звукове оформлення яких нечітке і нестійке. Нерідко свої «вислови» дитина підкріплює мімікою і жестами. Аналогічний стан мовлення може спостерігатися і у розумово відсталих дітей. Значна

обмеженість активного словникового запасу виявляється в тому, що одним і тим же лепетним словом або звукосполученням дитина позначає декілька різних понять [3].

Порушення зв'язного мовлення – один з симптомів загального недорозвитку мовлення. У дітей з I рівнем загального недорозвитку мовлення відсутнє зв'язне мовлення; натомість присутні лепетні слова, які в різних випадках мають різне значення і супроводжуються мімікою і жестами. Поза ситуацією таке мовлення незрозуміле оточуючим.

Недостатність мовлення дітей з II рівнем загального недорозвитку мовлення виявляється у всіх його компонентах: діти користуються лише простими реченнями з 2-3 слів, можуть відповісти на питання по картинці, на якій зображені члени сім'ї, події навколишнього життя.

III рівень загального недорозвитку мовлення припускає наявність розгорнутої фрази, проте зв'язне мовлення у дітей з цим рівнем загального недорозвитку мовлення сформоване недостатньо. Обмежений словниковий запас, надання того або іншого значення залежно від ситуації однозвучним словам, роблять мовлення дітей бідним і стереотипним [10, 5].

При IV рівні загального недорозвитку мовлення зв'язне мовлення має наступні особливості: у бесіді, при складанні розповіді на задану тему, за картиною, за серією сюжетних картинок спостерігаються порушення логічної послідовності,

«застрягання» на другорядних деталях, пропуски головних подій, повтор окремих епізодів; розповідаючи про події зі свого життя, складаючи розповідь на вільну тему з елементами творчості, діти користуються в основному простими малоінформативними реченнями; залишаються труднощі при плануванні своїх висловів і відборі відповідних мовних засобів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз науково-теоретичних джерел показав, що зв'язне мовлення це – уміння висловлювати свої думки, емоції, переживання жваво, доступно, зрозуміло і є вищою психічною діяльністю людини. За допомогою різних функцій зв'язних висловлювань ми можемо спілкуватися з людьми у будь-якому форматі. Встановлено, що зв'язне мовлення у дітей з порушеннями мовлення має свої особливості: мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку характеризується бідністю словникового запасу та відставанням у розвитку ряду психічних функцій, уповільненим розвитком та меншою продуктивністю порівняно з дітьми з типовим мовленнєвим розвитком. Перспективою нашого дослідження буде вивчення стану сформованості зв'язного мовлення у дітей з порушеннями мовлення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов.

ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3–11.

2. Белова О. Б. Спеціальна методика розвитку мовлення. Кам'янець-Подільський, 2018. 211 с.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Москва : АСТ : Астрель : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 158 с.
4. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2012. С. 293–315.
5. Рубінштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Сост. авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская СПб : «Питер». 2000. URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm> (дата звернення: 29.10.2021).
6. Синиця І. О. Психологія усного мовлення. Нова освіта, 2010. С. 10–14.
7. Таран О. П. Формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами казки. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2017. № 1 (7), С.1–13.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Москва : МГОПИ, 1993. 72 с.
9. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками. Москва : Академия, 2003. 240 с.



УДК 376-056.264-053.5:81-26

**О. В. Ласточкіна**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**С. В. Бучук**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ДІАГНОСТИКА ГРАФО-МОТОРНОЇ НАВИЧКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті представлено методику діагностики графо-моторної навички дітей молодшого шкільного віку та подано кількісно-якісний аналіз отриманих результатів.*

*В статье представлено методику диагностики нарушенной графо-моторных навыков у детей младшего школьного возраста и представлен количественно-качественный анализ полученных результатов.*

*This article presents a methodology of diagnosing the grapho-motor skills of primary school children and presents a quantitative and qualitative analysis of the results obtained.*

**Ключові слова:** порушення графо-моторної навички, передумови виникнення дисграфії, порушення письмового мовлення.

**Ключевые слова:** нарушение графо-моторных навыков, предпосылки возникновения дисграфии, нарушения письменной речи.

**Key words:** graphomotor skills disorders, factors of dysgraphia formation, writing disorders.

**Постановка проблеми.** Різноманітні порушення письма та читання є найчастішим проявом специфічних труднощів у навчанні та однією з причин поганої адаптації дитини до школи, часто призводять до вторинних психічних нашарувань та відхилень у формуванні особистості. Ці порушення мають від 5 % – 20 % дітей шкільного віку. За дослідженнями вчених такі труднощі виникають у хлопчиків у 3-4 рази частіше ніж у дівчат.

Для дітей з порушеннями письма характерні специфічні помилки, що призводять до труднощів сприймання, розуміння та продукування мовленнєвого висловлювання та, у свою чергу, знижують результати засвоєння дитиною інформації або ускладнюють її писемну комунікацію з оточуючими (Т. Ахутіна, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Парамонова, І. Прищєпова, В. Тарасун, А. Ястребова та ін.) [2, 6, 7].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Специфічні порушення писемного мовлення, а саме графо-моторної навички у дітей молодшої школи, є однією з найпоширеніших причин шкільної неуспішності. На сьогодні ця проблема активно вивчається різними спеціалістами: психологами, логопедами, корекційними педагогами, нейропсихологами та іншими. Свідчення цьому ми можемо почерпнути в роботах Т. Філічевої, Г. Чіркїної. Вони стверджують, що у значної кількості дітей спостерігається погана координація, невпевненість у виконанні точно дозованих рухів, зниження

швидкості і вправності їх виконання. Дослідження Л. Лопатіної свідчать про труднощі у виконанні складних рухових актів, які потребують чіткості керування рухами [8].

**Мета статті** – дослідити передумови виникнення порушень графо-моторної навички у дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення порушень графо-моторної навички у молодших школярів, її діагностику відхилення від норми у дітей, які мають порушення писемного мовлення було проведено на базі Степанівської загальноосвітньої школи Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області.

Нашу роботу ми поділили на два етапи. Перший етап: опрацювання спеціальної та наукової літератури, другий – проведення констатуючого експерименту. Мета цього дослідження полягала у виявленні порушень графо-моторної навички письма, зокрема, наявності дисграфії у дітей молодшої школи. Обстеження проходили діти 1 класу загальноосвітнього закладу, 6-7 рік життя з нормотиповим рівнем розвитку. Група нараховувала 16 осіб: 11 дівчаток і 5 хлопчиків.

Для обстеження писемного мовлення учнів цієї вікової категорії ми застосували наступні методики: «Будиночок» Н. Гуткіної – діагностика розвитку довільної сфери, готовності до школи; методика А. Керна – Я. Ірасека у модифікації лабораторії психодіагностики; гра-

фічний диктант (за Д. Ельконіним).

Виконання першої серії завдань («Будиночок» Н. Гуткіної) для дітей виявилось зрозумілим. Діти з мінімальними підказками виконали запропоновані вправи, при цьому експериментальна група виявила труднощі у виконанні завдання.

Аналізуючи отримані нами дані, ми визначили, що половина дітей з нашої експериментальної групи мають порушення графо-моторної навички того чи іншого рівня складності, а саме: 50 % дітей справились із завданням на відмінно, не потребуючи допомоги дорослого, що означає добре розвинутою довільну увагу; 18,5 % дітей показали результат вище середнього, під час виконання завдань у дітей виникали незначні труднощі, які вони помічали і самостійно виправляли, або за вказівкою дорослого; 12,5 % дітей показали середній результат, у цих дітей спостерігалось збільшення окремих деталей малюнка більш ніж в два рази при відносно правильному збереженні розміру всього малюнка, неправильне зображення одного з елементів; 18,5 % дітей на жаль показали результат низький, що свідчить про несформовані уміння орієнтуватися на зразок, у них були розриви між лініями в тих місцях, де вони повинні бути з'єднані, лінії штрихування находили одна на одну, відсутні деякі елементи, значне збільшення окремих деталей малюнка більш ніж в два рази при відносно правильному збереженні розміру всього малюнка.

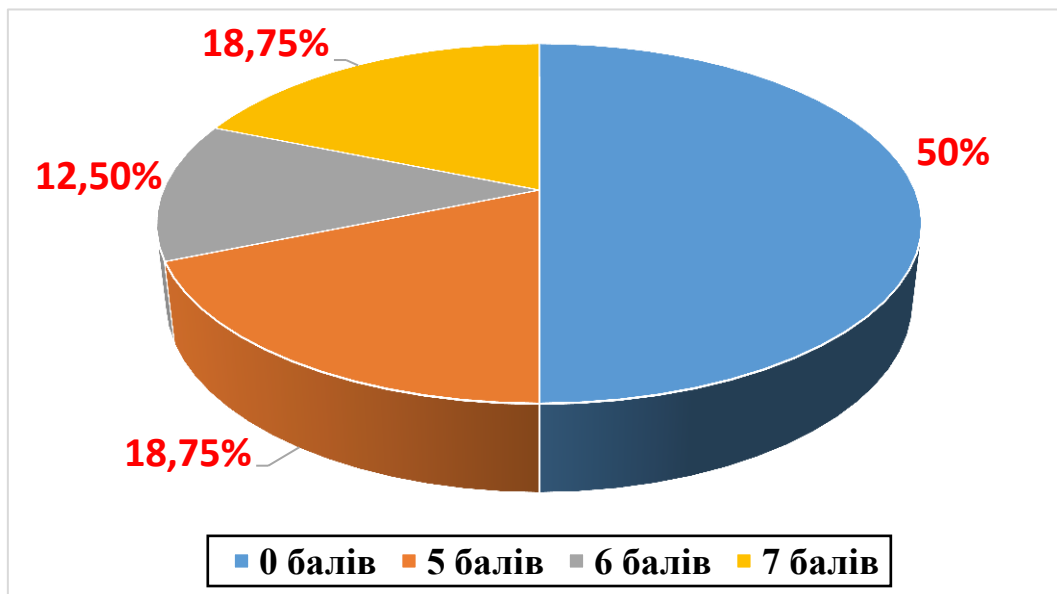


Рис. 1. Оцінювання за методикою «Будиночок» Н. Гуткіної

Виконання другої серії завдань методика А. Керна-Я. Ірасека у модифікації лабораторії психодіагностики виявилось більш складним для дітей. Картки з написаним набором безглузких складів виявились для деяких учнів складним

завданням. У деякого проявились труднощі з написанням, злиттям букв і складів.

Опрацювавши результати обстеження наступної серії завдань нами були отримані наступні результати:

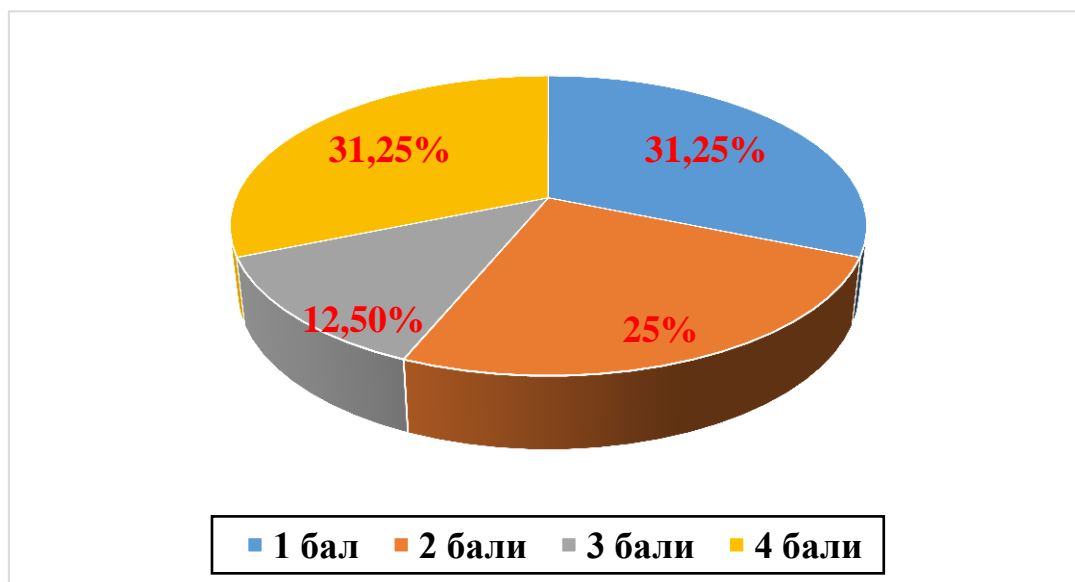


Рис. 2. Обстеження за методикою А. Керна-Я. Ірасека у модифікації лабораторії психодіагностики

Обробка отриманих результатів виконання тестового завдання показала наступне: 31,5 % дітей добре і повністю скопіювали зразок, букви були не значно збільшеними відповідно до зразка, перша літера велика, розташування на аркуші мало незначне відхилення по горизонталі; 25 % – зразок скопіювали розбірливо, літери були збільшені, рядок від горизонталі відхилився догори або донизу; у 12,5 % осіб написані склади майже не зрозумілі, чітко були написані від 4 до 5 літер і скопійованому рядку; у 31,25 %

дітей написані склади не відповідає зразку, майже не зрозумілими видаються літери складів, зрозумілими здаються від 2 до 3 літер, розрізняється рядок.

Виконання третьої серії завдань (графічний диктант за Д. Ельконіним) викликало у дітей вагомі труднощі; це виражалось у не точності виконання вказівки дорослого, правильного відтворення заданого напрямку лінії.

Відповідно до отриманих нами результатів маємо таку картину:

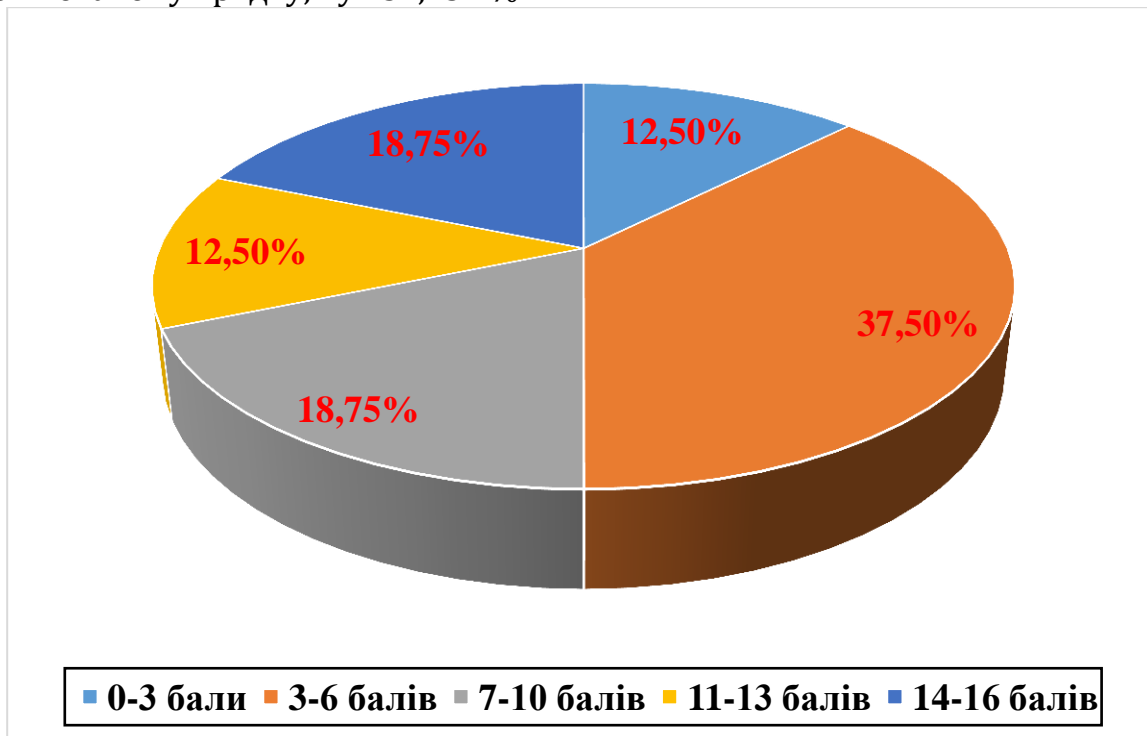


Рис. 3. Графічний диктант (за Д. Ельконіним)

Опрацювавши отримані результати ми виявили, що 18,75 % дітей отримали високий результат; вони виконали завдання самостійно, без уточнюючих запитань, відтворення ліній було точним, виконання – охайним. Завдання, виконали на рівні вище середнього 12,5 % дітей;

діти задавали уточнюючі запитання, лінії були виконані не чітко по лініям. Середній результат отримали 18,75 % учнів; у процесі виконання завдання були допущені 1-2 помилки, діти проявляли невпевненість при виконанні завдань, інколи відволікались; 37,5 % осіб





показали результат нижче середнього: вони допускали ряд помилок, перескакування з рядка в рядок, значну невідповідність елементам зразка. Низькі результати виявили, нажаль, 12,5 % учнів: при відтворенні спостерігалась лише подібність окремих елементів, інколи схожість взагалі не прослідковувалась, діти відмовлялись виконувати завдання.

Беручи до уваги все вище викладене ми можемо констатувати, що більшість дітей молодшого шкільного віку мають значні труднощі письма, а саме порушення графомоторної навички. Ці проблеми будуть мати негативний вплив на виконання письмових завдань загалом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Процес письма – це багаторівнева, складна форма мовленнєвої діяльності, що вимагає злагодженої роботи декількох аналізаторів одночасно. Письмо, як найдавніше досягнення людства, впродовж століть змінювало характер і способи передавання інформації, постійно вдосконалювалось.

Основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є мовленнєва, що передбачає формування та розвиток умінь слухати і розуміти, говорити, читати і писати. Отже, робота з попередження порушень графо-моторної навички письма молодших школярів є актуальною, важливою частиною роботи і логопеда, і вчителів молодшої школи для налаштування дітей даної вікової категорії на оптимально

ефективне засвоєння навчальної інформації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутіна Т. В. «Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения». Нейропсихология негодня. М. : Изд-во МГУ, 1995. С. 160 - 170.
2. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/56/49.pdf> (дата звернення: 15.11.2021).
3. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. №1 (20). 2018. С. 78-83.
4. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2016. С. 89-101.
5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие. Петербург : Образование, 1997. 171 с.
6. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. Москва : Просвещение, 2005. 222 с.
7. Иванова И. А. «Формирование графомоторных навыков у младших школьников с ОНР. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-grafomotornyh-navykov-u-mladshih-shkolnikov-s-onr-4291864.html> (дата звернення: 15.11.2021).

УДК 373.3.090.21:617.89-008.434.37

**О. В. Ласточкіна**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**О. В. Скляр**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ДІАГНОСТИКА ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглядаються особливості адаптації дітей з дислексією до умов освітнього середовища та подано результати обстеження дітей молодшого шкільного віку.*

*В статье рассматриваются особенности адаптации детей с дислексией к условиям образовательной среды и представлены результаты обследования детей младшего школьного возраста.*

*The article considers the peculiarities of adaptation of children with dyslexia to the conditions of the educational environment, and presents the results of the survey of children of primary school age.*

**Ключові слова:** порушення писемного мовлення, дислексія, нормотиповий розвиток, молодший шкільний вік.

**Ключевые слова:** нарушение письменной речи, дислексия, нормотипное развитие, младший школьный возраст.

**Key words:** speech disorders, dyslexia, normative development, primary school age.

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення порушень мовлення у

дітей в наш час стає все більш актуальною. В останні десятиліття з кожним роком збільшується кількість дітей, які мають порушення писемного мовлення – дислексію. Це порушення поширене не лише серед учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО), а й у закладах загальної середньої освіти (ЗССО).

Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній логопедії висвітлено питання симптоматики, механізмів, структури дислексії; розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрямки, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дислексії (Л. Бартенева, А. Винокур, Н. Голуб, О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, Л. Єфіменкова, Л. Журавльова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Логінова та ін.)

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** За результатами досліджень Л. Тенцер, актуальність вирішення проблеми корекції та формування навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості учнів ЗССО (від 8 % до 25 %), які відчувають труднощі вже на початковому етапі навчання грамоти (Н. Голуб, Е. Данілавичюте, Л. Журавльова, В. Ільяна, О. Корнєв, Н. Пахомова, Т. Пічугіна, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.).

Дислексія може бути наслідком розладів, що мають місце в поширеній області праксису та гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, бо найважливіший фактор дислексії полягає у труднощах знаходження вихідної точки в просторі і часі, а також в аналізі та



відтворенні точної просторової і тимчасової послідовності (Ж. Ажуріагерра, Ф. Кошер, М. Суле та ін.) [2].

Н. Гранжон і Ж. Ажуріагерра висловлюють думку, що добре латералізована дитина має в своїй праворукості або чіткій ліворукості необхідні «довідкові пункти», тоді як слабо або перехресно латералізована втрачає опорні пункти, важливі для її конструктивних дій. Зв'язок між поганою латералізацією та порушеннями процесів читання має опосередкований характер, тому що вирішальну роль грає не сам стан латераліти, а пов'язана з нею неформованість просторових уявлень і орієнтувань [15].

**Мета статті** – дослідження передумов виникнення порушень процесу читання у дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час ґрунтовного аналізу спеціальної педагогічної літератури, передового практичного досвіду, було виявлено, що для учнів із порушеннями писемного мовлення – дислексією, характерне зниження працездатності, низька рівновага нервових процесів з яскраво вираженою загальмованістю, ці діти не орієнтуються в колективі і менш адаптовані до умов шкільного навчання.

У більшості дітей домінують негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів. Вивчення рівня досягнень учнів молодшого шкільного віку з дислексією показало, що в половині випадків після успішного виконання завдань

частина дітей переходить не до більш складного, а до більш легкого. У результаті чого можна стверджувати про те, що у дітей із дислексією з віком розвивається знижений рівень досягнень.

Таким чином, ряд специфічних порушень когнітивного та мовленевого розвитку у дітей з порушеннями писемного мовлення – дислексією, гальмують розвиток у них повноцінних комунікативних зв'язків з оточуючими, ускладнюють контакти з дорослими та можуть призвести до зниження результативності навчальної діяльності, що впливатиме на загальний пізнавальний розвиток дитини.

**Метою констатуючого етапу** дослідження було виявлення особливостей адаптації дітей із дислексією до умов ЗЗСО.

Вивчення особливостей адаптації до нових соціальних умов у дітей 6-7 років, її успішність оцінювалася за наступними критеріями: відношення до навчального закладу, особливості взаємовідносин з оточуючими, особливості психофізичних процесів, стан здоров'я, сила та тривалість змін у поведінці та соматичному стані, пов'язані зі вступом в школу.

З метою виявлення динаміки адаптації методики проводилися три рази: впродовж першого місяця відвідування освітнього закладу, через 3 і 6 місяців з початку вступу до школи.

Вивчення особливостей адаптації до школи у дітей з дислексією здійснювалося за допомогою наступних методик.

**Бесіда з батьками.** Мета – отримання відомостей щодо стану дітей до вступу в навчально-освітній заклад і після.

**Спостереження** здійснювалося під час приходу дітей до школи, уходу додому, на уроках та перервах.

**Соціометричний опитувальник.** Мета – визначення соціального статусу, значущості та характеру взаємовідносин з учителями, батьками та дітьми, виявлення референтної групи.

**«Малюнок школи».** Мета – визначення характеру відношення дітей до школи та виявлення тривожності, пов'язаної з відвідуванням закладу освіти.

**«Дві школи».** Ця методика є модифікацією «Бесіди про школу», розробленої Т. Нежновою, дозволяє визначити внутрішню позицію дитини, її спрямованість на зміст навчального процесу або орієнтацію на навчальні види діяльності, на формальні сторони навчання.

Запропонована модифікація дозволяє виявити відношення дитини до школи, вчителів та інших учнів, а також мотивацію навчання.

У ході вивчення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо особливостей адаптації до школи дітей з типовим мовленнєвим розвитком і дітей із порушеннями писемного мовлення – дислексією було виявлено три типи відношення до школи.

**Позитивне відношення** до школи. На емоційному фоні домінують позитивні емоції. Спостерігається позитивне відношення до вчителів,

однолітків, навчанню. Превалюють навчальні мотиви. Діти доброзичливі, відкриті, прагнуть до спілкування з однокласниками.

**Амбівалентне ставлення.** Відзначаються часта зміна настрою, висока, рідше несформована потреба в спілкуванні. Навчальна мотивація не розвинена. Дітей з амбівалентним ставленням до школи можна розділити на дві групи за характером поведінки: 1. Страх спілкування з однолітками і дорослими. Діти доброзичливі, але боязкі, сором'язливі, невпевнені в собі. 2. Афективні спалахи, конфліктність при прагненні до спілкування з однолітками і дорослими.

**Негативне відношення.** Відзначається превалювання негативних емоцій, негативне ставлення до вчителів, однолітків і школі. У дітей виявляється низька або несформована потреба в спілкуванні. Навчальна мотивація нерозвинена [64].

Ці критерії і було покладено в основу дослідження особливостей адаптації обраної категорії дітей до навчального процесу і умов закладів загальної середньої освіти.

Окрім зазначених вище методик доцільним, на нашу думку, було проведення вивчення провідних процесів, що, безпосередньо, впливають на формування навички читання: вивчення рівнів сформованості фонематичного слуху, звукового аналізу та синтезу слів, активного словникового запасу, граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення.



*Вивчення фонематичного слуху.*

При обстеженні розвитку фонематичного слуху визначалася здатність дітей виділяти звук з ряду інших звуків, з складових рядів, в словах і розрізняти подібні звуки за допомогою наступних завдань:

1. Повторення за експериментатором серій складів.
2. Виділення звуку в слові.
3. Визначення кількості складів у слові.
4. Називання картинки, уточнення, чим відрізняються.

Максимальне число балів за виконання завдань – 30.

*Вивчення стану звукового аналізу та синтезу слів:*

1. Визначення кількості звуків у словах (кількісний аналіз).
2. Виділення першого, останнього голосного (приголосного) звуку в слові.
3. Послідовне виділення кожного звуку в слові.
4. Називання слів, в яких 3, 4, 5 звуків (5 слів).

Максимальне число балів – 30.

*Вивчення граматичної будови мови:*

1. Складання речень із слів.
2. Утворення зменшувальної форми іменника.
3. Додавання прийменників до складу речення.
4. Утворення прикметників від іменників.

Максимальне число балів – 30.

*Вивчення активного словникового запасу:*

1. Підбір синонімів.
2. Підбір антонімів.

3. Уміння пояснювати переносне значення слів у словосполученнях і реченнях.

4. Класифікація понять (предметні картинки).

Максимальне число балів – 30.

*Вивчення зв'язного мовлення:*

1. Складання розповіді за серією сюжетних картинок з 4 - 5 картинок.

2. Переказ прослуханого тексту.

Максимальне число балів – 30.

Таким чином, всі завдання об'єднані в шість блоків з максимальними оцінками по 30 балів. Найбільша кількість балів за виконання завдань становить 180. Приймаючи цю цифру за 100 %, можна вирахувати відсоток їх успішності виконання проб, використовуючи процедуру математичного обчислення.

Отже, спираючись на показники кількісно-якісного аналізу, можемо виділити основні помилки в оволодінні навичкою читання. В тій чи іншій мірі у багатьох дітей страждає розуміння прочитаного. У більшості відзначається дефіцит категоріального словника. Багато дисграфічних і орфографічних помилок, часто зустрічаються порушення звукової сторони мовлення: порушення за типом артикуляційної диспраксії або функціональної дислалії. Тому, попередженням виникнення дислексії доречною буде профілактика в молодшому шкільному віці.

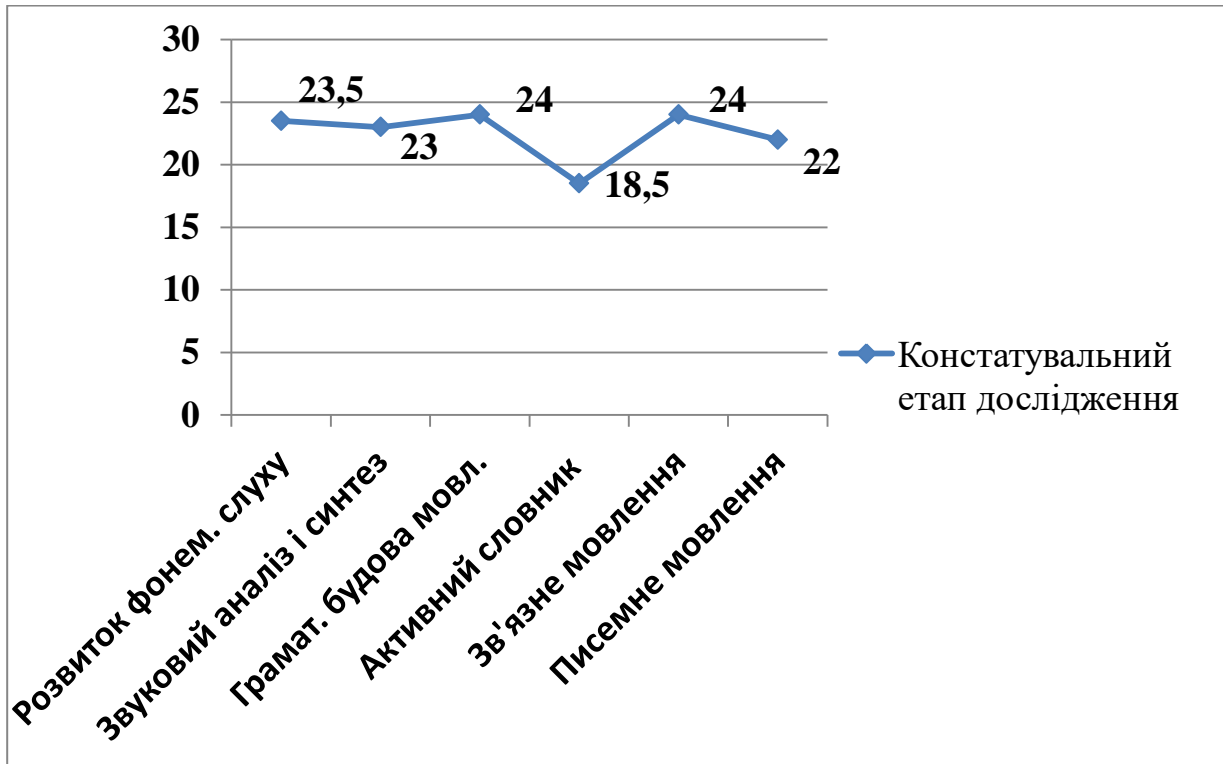


Рис.1. Результати логопедичного вивчення молодших школярів з дислексією

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ґрунтуючись на результатах дослідження, ми можемо зробити висновок, що існує взаємозв'язок між особливостями соціальної адаптації та рівнем мовленнєвого розвитку. Крім того, на процес адаптації впливає не тільки наявність мовленнєвого порушення, а і його структура та етіопатогенез.

У дітей із дислексією в перші місяці відвідування школи відзначалися негативні зміни в емоційній і комунікативній сфері, психофізичному стані, здоров'ї. Дані зміни тривали певний час, без позитивної динаміки, або мали тенденцію до закріплення. У частині школярів з дислексією сила і виразність змін в поведінці та здоров'ї, пов'язаних з

адаптацією до нових соціальних умов, згодом зменшувалася, але порушення в комунікативній сфері залишалися, тобто не настала повна адаптація.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Астрель, 2015. 128 с.
2. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М. : Просвещение, 1991. 224 с.
3. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія.* К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. 101-107.



4. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 8. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори. 2006, 2016. С. 89-101.
5. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. Спб. : МиМ, 2017. 286 с.
6. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. 303 с.

УДК 376-056.264-  
053.4:[811.161.2'233'373:398.21]

**О. В. Ласточкина**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Т. А. Саган**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **РЕЗУЛЬТАТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗІ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті подано кількісно-якісний аналіз ефективності експериментального навчання – збагачення лексики дітей передшкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами народної казки.*

*В статтє представлено количественно-качественный анализ эффек-*

*тивности экспериментального обучения – обогащение лексики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с помощью народной сказки.*

*The article presents a quantitative and qualitative analysis of the effectiveness of experimental learning – the enrichment of vocabulary of preschool children with general underdevelopment of speech by means of folk tales.*

**Ключові слова:** загальний недорозвиток мовлення, передшкільний вік, збагачення лексики, народна казка.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, обогащение лексики, народная сказка.

**Keywords:** general speech underdevelopment, preschool age, vocabulary enrichment, folk tale.

**Постановка проблеми.** Логопедична робота з дітьми з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) триває багато десятиліть. На даний момент для корекції даного порушення використовують різні методики: як новітні, так і традиційні.

Питання про стан лексичної системи старших дошкільників (напередодні їх вступу до школи) та, власне, й молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення є актуальним на сьогодні; воно потребує вирішення за допомогою ефективних методів, способів та засобів навчання.

Тому, на завершення процесу підготовки до експериментального навчання для роботи з дітьми даної категорії ми здійснили специфічний добір як загально-педагогічних, так і спеціально-педагогічних методів, принципів навчально-виховного й логокорекційного процесу; визна-

чилися й підготували комплекти наочно-дидактичних матеріалів для підгрупової та фронтальної логопедичної роботи.

Змістовим наповненням конспектів експериментальних занять виступили окремі різновиди дитячої літератури (легенди, казки, оповідання, вірші, авторські твори тощо). Однак, народна казка, як один із цікавих та наймотивованіших підвидів (цього висновку ми прийшли після серії пробних експериментальних логопедичних занять з дітьми з ЗНМ), була використана нами у найбільшому об'ємі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженню лексичної системи у дітей з загальним недорозвитком мовлення присвячено велику низку наукових робіт.

Дослідженню словника дошкільників із ЗНМ приділяли увагу такі науковці, як Л. Волкова, Н. Жукова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та інші [2].

Праці вчених містять характеристику загального недорозвитку мовлення, як мовленнєвого порушення; вони деталізовано описують особливості різних складових мовлення дітей із ЗНМ, зокрема, детально описують стан лексики та наголошують на недорозвитку лексичної системи, що вагомо впливає на загальний стан інтелектуально-мовленнєвого розвитку [6].

**Мета статті** – представити стислий опис та результати ефективності експериментального навчання щодо збагачення лексики дітей передшкільного віку з загальним

недорозвитком мовлення засобами дитячої літератури, зокрема, народної казки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальне навчання щодо збагачення лексики дітей з ЗНМ засобами народної казки нами було проведене на базі Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №3 «Калинка» у групі компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення – «Світлячок». Під час реалізації експериментального навчання ми спиралися на таке підґрунтя, як робоча програма, за якою працює заклад дошкільної освіти (Базова програма «Я у Світі») та логокорекційна програма (програмова розробка за редакцією І. В. Кравцової, Л. С. Стахової) [3].

Під час розробки конспектів занять ми добирали літературу за програмою «Я у Світі», що пропонує перелік дитячої літератури для кожного вікового періоду. Для ефективного збагачення лексики під час експериментального навчання нами було дібрано та реалізовано на заняттях казки згідно лексичних тем тижня. Це такі казки, як: «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат», «Пан Коцький», «Солом'яний бичок», «Мудра дівчина», «Закопане золото», «Хліб і золото», «Дідова дочка і бабина дочка», «Івасик-Телесик», «Котигорошок», «Кирило Кожумяка», «Царівна-жаба», «Язиката-Хвеська», «Снігуронька» (російська казка), «Сестричка Оленка і братик Іванко» (російська казка), «Три доньки» (татарська казка), «Хавеле» (єврейська





казка), «Легкий хліб» (білоруська казка). Мотиваційними елементами для опрацювання казок різних народів, у тому числі національних, виступили персонажі казок, власне, казкові сюжети та їх адаптовані до сучасних умов варіації, що дозволили формувати повчальні підсумки з орієнтиром на реалії суспільних відносин сьогодення.

До експериментального навчання та після його завершення (березень-травень 2021 року) ми проводили вивчення стану лексики дітей передшкільного віку з ЗНМ.У даному процесі взяли участь десять дітей із ЗНМ II-III рівня, віком 5-6 років. Діагностичні завдання було використано з матеріалів Г. Блінової, А. Малярчук, Л. Федорович [1, 4, 5].

Під час діагностики стану лексики (її пасивного та активного словника) дітям було запропоновано виконати наступні завдання, зокрема, на:

- розуміння іменників (методика Г. Блінової);
- розуміння дій (методика А. Малярчук);
- вміння узагальнювати слова (методика А. Малярчук);
- розуміння ознак (методика А. Малярчук);
- диференціація однини та множини іменників (методика Г. Блінової);
- розуміння відмінкових конструкцій з прийменниками (методика Л. Федорович);
- розуміння зменшувально-пестливих суфіксів іменників (методика А. Малярчук);

- диференціація форм однини та множини дієслів (методика Л. Федорович);
- називання іменників за запропонованими темами (усно, без наочного матеріалу);
- називання частин тіла і частин предметів (за картинками) (методика Л. Федорович);
- підбір антонімів (методика Г. Блінової);
- підбір дієслів (для відповіді на питання логопеда) (методика А. Малярчук);
- називання кольорів (методика Л. Федорович);
- називання форми (з опорою на картинки) (методика А. Малярчук).

Нижче пропонуємо критерії оцінювання, що містять диференціацію показників за трьома рівнями.

**Низький рівень (НР) від 0-10 балів** – повна відсутність використання словникових конструкцій; словник більше пасивний, при чому мовлення супроводжується відповідними жестами. Фразове мовлення спотворене, з лепетом. Граматична будова рідної мови відсутня.

**Середній рівень (СР) від 11-21 балу** – використання збідненого словникового запасу зі спотвореннями. Фразове мовлення реалізується у вигляді побудови простих речень (складання речення з двох-трьох слів). Граматична будова характеризується наявністю великої кількості тяжких та постійних помилок. Використання частин мови у реченні часто є недоречним, хоча в деякій мірі може визначити рід дієслів та їх час.

**Високий рівень (ВР) від 22-28 балів** – активний словниковий запас наближене до норми. Фразове мовлення на достатньому рівні, але в деяких випадках може проявлятися неправильне граматичне оформлення фраз і підбір слів до контексту. Частини мови дитина правильно розуміє та використовує.

Оцінювання завдань було вирішено здійснювати наступним чином: **2 бали** за правильне вико-

нання усього завдання; **1 бал** за правильне виконання половини завдання; **0 балів** – якщо дитина взагалі не виконує завдання.

Результати первинної та вторинної діагностики подані у таблицях № 1, № 2, що їх графічно представляє рисунок 1.

Таблиця №1  
**Виконання дітьми групи порівняння  
діагностичних завдань до та після експериментального навчання**

№	ПІБ дитини	Вік	Сума балів до експеримент. навч.	Рівень	Сума балів після експеримент. навч.	Рівень	Зміни у %
1.	Тимур С.	6 р.	20	СР	22	ВР	10 %
2.	Ксенія Р.	7 р.	25	ВР	25	ВР	0 %
3.	Тимур Ф.	6 р.	23	ВР	23	ВР	0 %
4.	Тимофій Л.	6 р.	21	СР	23	ВР	9 %
5.	Максим А.	5 р.	19	СР	21	СР	10 %

Таблиця №2  
**Виконання дітьми основної групи  
діагностичних завдань до та після експериментального навчання**

№	ПІБ дитини	Вік	Сума балів до експеримент. навч.	Рівень	Сума балів після експеримент. навч.	Рівень	Зміни у %
1.	Данил Д.	7 р.	23	ВР	27	ВР	17%
2.	Максим С.	6 р.	14	СР	18	СР	28%
3.	Максим К.	6 р.	18	СР	22	ВР	22%
4.	Давид Г.	6 р.	22	ВР	26	ВР	18%
5.	Матвій Л.	6 р.	21	СР	25	ВР	19%

Аналіз кількісних даних показує, що рівень лексики у дітей у групи порівняння до контрольного обстеження показував 77 %, в основній групі показник був 70 %, після

проведення другого етапу (експериментальної методики) і третього (контрольне обстеження дітей) показало, що стан лексики у дітей групи порівняння покращився лише

5 % (результат 81 %), щодо основної групи стан покращився, аж на 20 % (результат 84 %), що є гарним результатом для нас (Рис. 3).

Під час контрольного обстеження дітей основної групи, окрім того, що вони показували гарний результат нашої роботи. Використовували багатий запас активного словника на різні частини мови (іменник, дієслово, прикметник), також використовували слова протилежні за значенням, близькі за значенням, але різні за написанням (антоніми, синоніми).

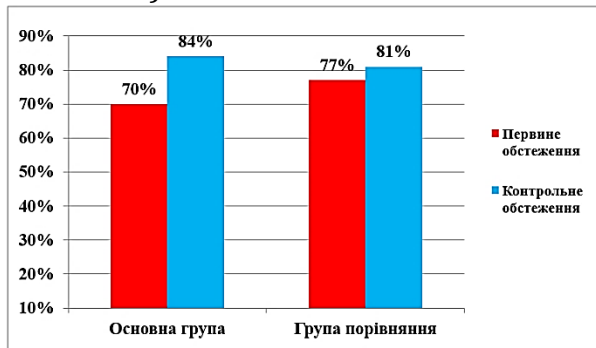


Рис. 3. Порівняльний аналіз показників стану лексики дітей із ЗНМ до та після експериментального навчання

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Кількісно-якісний аналіз показав, що стан лексики у дітей з ЗНМ основної групи до та після експериментального навчання покращився відносно групи порівняння, у якій кількісні показники змінилися лише на 5 %. Отже, процес збагачення лексики дітей із ЗНМ за допомогою народної казки є ефективним; створена нами система експериментальних занять (на основі різних жанрів дитячої лексики, у тому числі народних казок) може бути рекомендована викорис-

товувати в корекційній роботі з дітьми даної категорії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінова Г. Альбом для обстеження мовлення у дитини : в 2 ч. К. : Благовіст, 2001. 215 с.
2. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. Богуш. К. : Вища школа, 2007. 542 с.
3. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення». Тернопіль : Мандрівець, 2019. 80 с.
4. Малярчук А. Обстеження мовлення дітей : дидактичний матеріал. К. : Літера, 2002. 103 с.
5. Федорович Л. Логопедичний альбом : навч. наоч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. та допов. Запоріжжя : ЛІПС, 2014. 143 с.
6. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. К. : «Актуальна освіта», 2013. 108 с.

УДК 376-056.264-053.4:[615.851:398.21]

**О. В. Ласточкіна**

кандидат педагогічних наук,

старший викладач

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

**А. Д. Чернявська**

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається метод казкотерапії з елементами LEGO, як засіб збагачення словника дітей передшкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

В статье рассматривается метод сказкотерапии с элементами LEGO как средство обогащения словаря детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

The article considers the method of fairy tale therapy with LEGO elements as mean of enriching the vocabulary of preschool children with general underdevelopment of speech.

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, лексико-семантична система мовлення, семантичне сприймання.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, лексико-семантическая система речи, семантическое восприятие.

**Key words:** children of senior preschool age with general underdevelopment of speech, lexical-semantic system of speech, semantic perception.

**Постановка проблеми.** Аналіз спеціальної педагогічної, логопедичної літератури та педагогічної практики свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку (зокрема, мовлення), що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей, трансформується у недостатню мовленнєву підготовку дітей до школи і недоліки пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому.

Семантичний компонент мовленнєвої функції людини є найбільш складним, оскільки потребує активної розумової (мисленнєвої) діяльності, яка, в свою чергу, здійснюється на тлі ментального лексикону та засвоєних мовленнєвих узагальнень (лексичних, граматичних, семантичних, синтаксичних). Саме семантична домінанта сприймання слова виступає як найбільш продуктивна стратегія опанування його значення (Є. Соботович, С. Валявко, Ю. Шулекіна). За наявності загального недорозвинення мовлення, особливо у дітей старшого дошкільного віку, опанування системою словесних значень (лексичною семантикою) відбувається з певною специфікою.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових джерел показав, що діагностична робота підпорядковується основним



законам даного дослідження. Під час цієї роботи ми керувалися принципами, які було сформульовано Л. Виготським і доповнено іншими дослідниками (С. Рубінштейн, О. Лурія, О. Леонтьєв), зокрема таким принципом:

- принцип об'єктивності;
- принцип єдності вивчення і принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу;
- принцип комплексного використання методів дослідження під час вивчення виховання особистості;
- принцип одночасного вивчення колективу й особистості;
- принцип вивчення явища в зміні, розвитку.

**Мета статті** – дослідження корекційних можливостей казкотерапії у роботі з дітьми передшкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На нашу думку, створення системи розвитку лексико-семантичної сторони мовлення полягає у формуванні навичок та знань, що має проводитися в таких напрямках:

- розширення обсягу словника;
- формування структури значення слова;
- розвиток лексичної системності та семантичних полів;
- формування парадигматичних та синтагматичних зв'язків слів.

Метою нашого експерименту було виявлення рівня сформованості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним

недорозвиненням мовлення.

На етапі констатувального етапу експерименту нами було визначено наступе завдання: дослідити та виявити рівні сформованості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей означеної категорії.

В експериментальному навчанні (листопад-травень 2020-2021 н.р.), нами було задіяно 10 дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ (основна група – ОГ), які навчалися на експериментальній базі (ЗДО № 13 «Купава» м.Суми) та 10 дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ бази ЗДО № 30 «Чебурашка» м. Суми (група порівняння – ГП).

Згідно завдань, які були представлені у методиці Н. Серебрякової, Л. Соломахи [3] для визначення рівня лексики, критерії оцінювання були наступними: вірний вибір оцінюється в 1 бал, невірний в 0 балів.

Дітям пропонувалося виконати завдання, метою яких було:

1. Оцінити стан пасивного словника.
2. Виявити рівень сформованості активного словника: номінативного, дієслівного, атрибутивного, словника числівників, прийменників, іменників, що позначають частини тіла і предметів, професії.
3. Дослідити здатність виокремлювати слова з семантичного поля.
5. Оцінити здатність добирати синоніми і антоніми.
6. Визначити рівень розуміння лексичних значень слів.

Для аналізу отриманих результатів констатувального етапу дослід-

ження виділено 4 рівні розвитку лексико-семантичної сторони мовлення дошкільників із ЗНМ: високий, достатній, середній, низький.

**Високий рівень (ВР)** – передбачає 90 % – 100 % правильного виконання усіх завдань.

**Достатній рівень (ДР)** – передбачає правильне виконання 70 % – 90 % завдань.

**Середній рівень (СР)** – правильне виконання 50 % – 70 % завдань.

**Низький рівень (НР)** – передбачає 0 % – 50 % правильного виконання завдань.

У групі обстежуваних дітей високий рівень розвитку лексико-семантичної сторони мовлення виявили у 0 дітей основної групи і 4

дітей групи порівняння, достатній рівень – у 1 дитини основної групи та 5 дітей групи порівняння, середній рівень – у 7 дітей основної групи і 1 дитина групи порівняння; низький рівень виявили 2 дітей основної групи і 0 – групи порівняння (Рис. 1, Рис. 2).

Таким чином, кількісний аналіз показників дозволяє зробити висновок про те, що більшість дітей з ЗНМ III рівня (70 %) мають середній рівень лексичного розвитку, 20 % дітей даної групи мають низький рівень, 10 % мають достатній рівень; діти, які досягли високого рівня за даною методикою, відсутні.

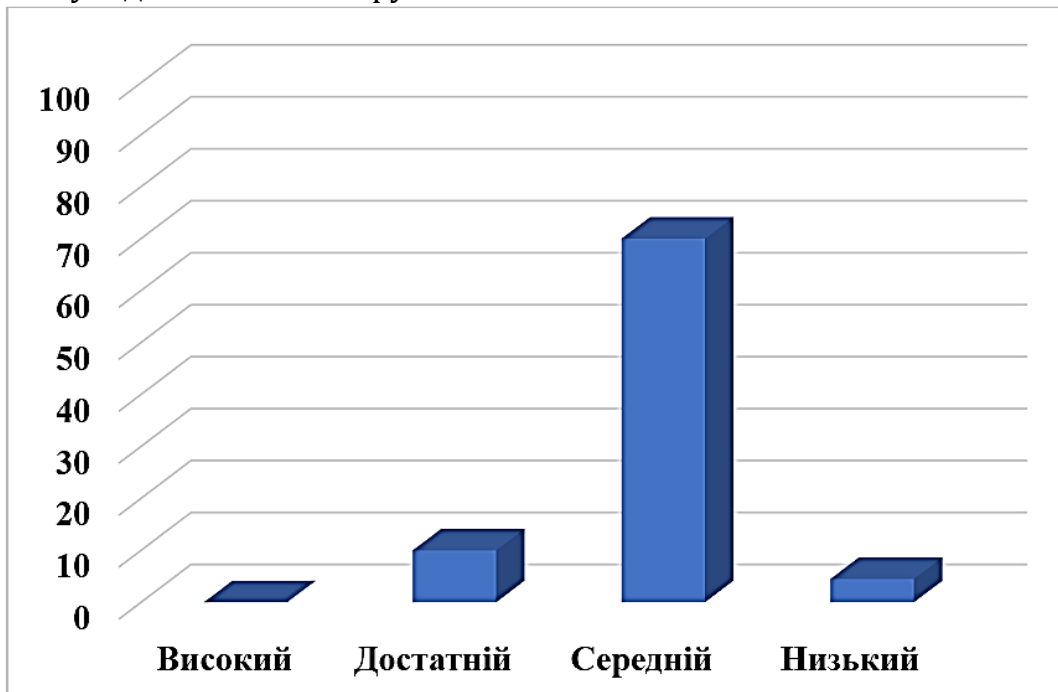


Рис. 1. Первинна діагностика лексико-семантичної складової усного мовлення дітей із ЗНМ (ОГ)

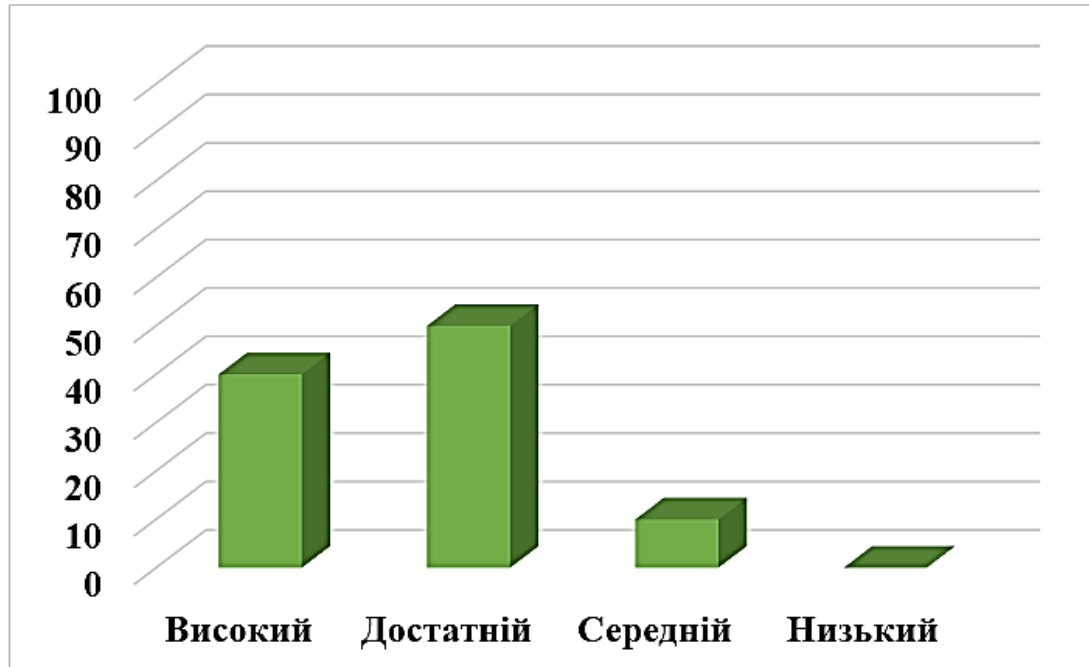


Рис. 2. Первинна діагностика лексико-семантичної складової усного мовлення дітей із ЗНМ (ГП)

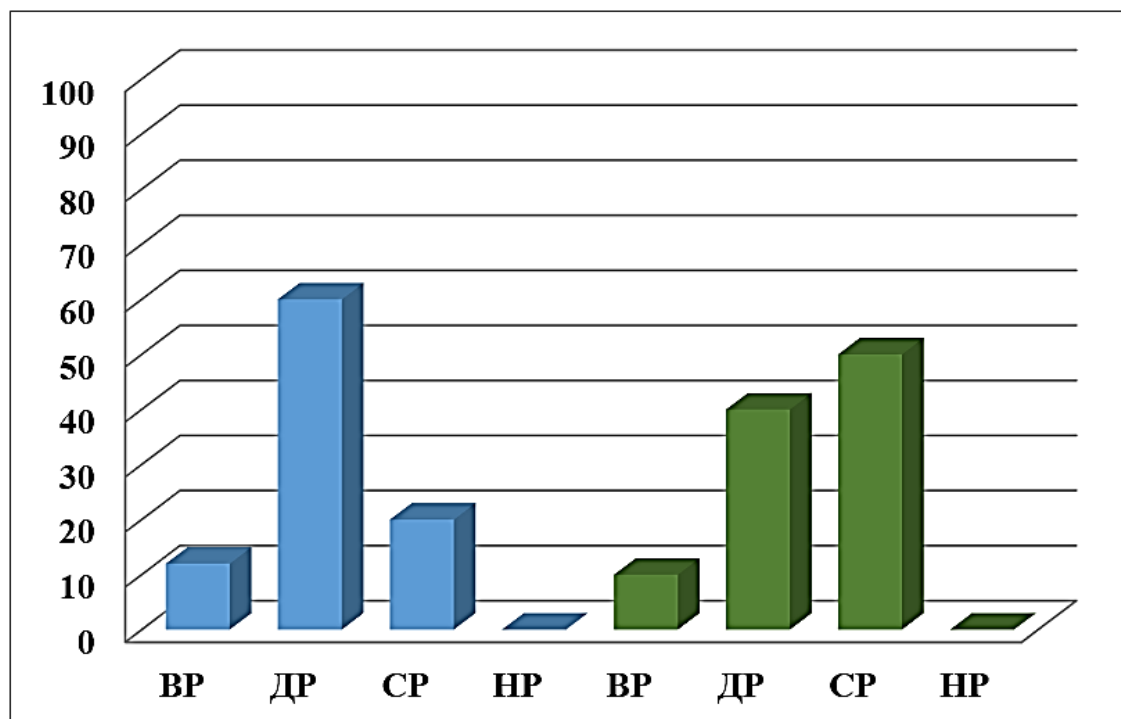


Рис. 3. Результати повторного вивчення стану лексико-семантичної складової усного мовлення дітей з ЗНМ (ОГ та ГП) після експериментального навчання

Аналізуючи дані, отримані при вивченні дітей нормативного розвитку можна констатувати, що всі діти виконали завдання на високому рівні, у них не спостерігається розбіжність між активним і пасивним словником, не виявлено великих труднощів при виконанні завдань

До кінця дослідження діти мали значно удосконалити навички власного мовлення, а зокрема, його лексико-семантичний аспект, та навчитися використовувати їх у власному спонтанному мовленні.

Експериментальна методика була впроваджена протягом трьох етапів:

1. **Підготовчий етап** – збір інформації.
2. **Основний етап** – впровадження експериментальної методики.
3. **Заключний етап** – визначення ефективності впровадженої методики.

Для дітей основної групи на базі ЗДО № 13 «Купава» м. Суми щомісяця проводилися по 1-2 заняття з розвитку лексико-граматичних категорій з використанням казкотерапії та 1-2 з Lego-технології; в режимні моменти також були включені елементи казкотерапії; додатково проводились консультації з батьками щодо можливостей використання казкотерапії та Lego-технологій вдома як засобу розвитку мовлення дитини – збагачення словника (за лексичними темами), розвиток зв'язного мовлення, закріплення навичок побудови речень, розвиток граматичних категорій тощо.

На підставі отриманих даних за рівнем успішності дошкільників також розподілили на 4 групи – високий, достатній, середній, низький. Отримані в результаті повторної діагностики рівні сформованості лексико-семантичної складової усного мовлення дошкільників відображено у діаграмі де простежуються не лише кількісні, але і якісні зміни. Проте, у дошкільників основної групи, що були залучені у систему експериментального навчання, ці показники значно вищі (Рис. 3).

З результатів дослідження можна помітити, що більшість дітей ОГ впоралась з виконанням завдання на достатньому рівні – 60 % дітей, 20 % дітей на середньому рівні, 12 % дітей на високому рівні, жодна дитина не опинилася на низькому рівні; це в свою чергу свідчить про те, що відбулися значні кількісні зміни у лексико-семантичному розвитку дітей з ЗНМ III рівня старшого дошкільного віку під час експериментального навчання.

Згідно з результатами, що відображені в діаграмі, у дітей, що навчалися за традиційною системою розвитку лексико-семантичних категорій, показники дещо відрізняються і є менш успішними в порівнянні з основною групою. Так, в групі порівняння 50 % дітей впоралися із завданнями на середньому рівні, 40 % на достатньому, а 10 % на високому рівні розвитку.

Якісний аналіз повторного вивчення стану лексико-семантичної сторони мовлення дітей з ЗНМ ОГ та ГП показав наступне: після експери-





ментального навчання відбувся перерозподіл кількісно-якісних даних.

На **достатньому рівні** (не спостерігається велика розбіжність між активним і пасивним словником, але були виявлено певні труднощі при виконанні завдань); у дітей розвинутий номінативний словник, а саме: словник іменників, прикметників та дієслів. Труднощі у дітей виникали при виконанні завдань, спрямованих на дослідження словника прийменників та їх розуміння. Також гарні результати діти показали при доборі синонімів та антонімів до поданих слів. **Середній рівень** характеризувався розумінням дітьми значень багатьох слів, обсяг їх пасивного словника близький до норми, проте вживання слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликають певні труднощі, також діти відчували труднощі при виконанні завдань, пов'язаних зі словником прийменників, а також завдань на підбір синонімів. На **високому рівні** виконання завдань у дітей основної групи та групи порівняння не спостерігалось розбіжностей між активним та пасивним словником, не спостерігалось труднощів при виконанні завдань.

Результати діагностики дозволяють стверджувати, що передбачуване нами покращення результатів на початку дослідження підтвердилося.

Отже, експериментальна система із використанням казкотерапії та Lego-технологій сприяє більш ефективному якісному та кількісному розвитку лексико-семантичної

сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Розроблена експериментальна методика розвитку лексико-семантичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ із використанням казкотерапії та Lego-технологій була впроваджена протягом трьох етапів (підготовчий, основний, заключний) та впроваджувалася у 2020-2021 н. р. Дані повторної діагностики проведеної після впровадження експериментального навчання показали, що рівень розвитку мовлення дітей із ЗНМ (ОГ) значно підвищився.

Зіставлення результатів основної та групи порівняння дає можливість констатувати, що розроблена нами експериментальна методика розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей вищезазначеної категорії є ефективною та може бути рекомендована для роботи логопедам, вихователям логопедичних груп, психологам, студентам спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія», батькам тощо.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Зацірінская О. Казка в гостях у психології. Психологічні техніки : казкотерапія. М. : Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2003. 123 с.
2. Зінкевич-Євстигнеєва Т. Шлях до чарівництва. Теорія і практика казкотерапії СПб. : Златоуст, 1998. 352 с.
3. Лопатина Л. Комплексний підхід в діагностиці і корекції общего недорозвиття речі у дітей. *Дошкільная педагогика*. 2010. № 5. С. 32-35.

4. Серебрякова Н., Соломаха Л. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. С-Пб. : «Детство-Пресс», 2000. 102 с.
5. Соколов Д. Казки та казкотерапія. М. : Ексмо-прес, 2005. 224 с.
6. Харитоновна Т. Теория и практика организации психопрофилактики в деятельности практического психолога. Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. 453 с.

УДК 376.3.016:028.6]-056.264

**Д. В. Лобозінська**

студентка III курсу спеціальності  
«Логопедія. Спеціальна психологія»

**О. Б. Бєлова**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методик  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені І. Огієнка

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

У статті розглядаються наукові погляди щодо формування та розвитку зв'язного мовлення. Розкриваються особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовленнєвим розвитком.

В статтє рассматриваются научные взгляды по формированию и развитию связной речи. Раскрываются особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста

с нарушенным речевым развитием.

The article considers scientific views on the formation and development of coherent speech. The peculiarities of the development of coherent speech in children of older preschool age with impaired speech development are revealed.

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, діти з порушенням мовленнєвим розвитком, розвиток мовлення, старший дошкільний вік.

**Ключевые слова:** связную речь, дети с нарушенным речевым развитием, развитие речи, старший дошкольный возраст.

**Key words:** coherent speech, children with impaired speech development, speech development, senior preschool age.

**Постановка проблеми.** Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в мовленнєвому онтогенезі. Перед освітніми закладами та батьками постає важливе завдання з розвитку зв'язного мовлення старшого дошкільника. Сформоване зв'язне мовлення дозволяє дитині обґрунтовано висловлювати свою думку під час навчальних занять, без ускладнень спілкуватися з однолітками, чітко обговорювати свої проблеми, бажання тощо. Порушений мовленнєвий розвиток у дітей старшого дошкільного віку впливає на їх зв'язне висловлювання, що може призвести як до труднощів у процесі навчання так і до внутрішніх особистісних переживань.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У дошкільній педагогіці з розвитку мовлення у дітей з типовим психофізичним розвитком були розглянуті проблемні питан-



ня: розвиток мовлення дітей від народження до шкільного віку (А. Богуш, 2010; О. Ушакова, 2014); розвиток зв'язного мовлення за допомогою методу розповіді (Ю. Галецька, 2017). У дітей з порушеним мовленнєвим розвитком було розглянуто: мовленнєву готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (О. Белова, 2021); досліджено формування зв'язного мовлення в дітей з дислалією (В. Дяченко, Л. Стахова, 2018); описано особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з моторною алалією (Г. Парфьонова, 2015); вивчено вплив казки як методу формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (О. Таран, 2017).

**Мета статті** – теоретично та практично проаналізувати розвиток зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування навичок зв'язного мовлення є одним з найважливіших компонентів для засвоєння мовлення в цілому. Адже опанування цієї навичкою є провідною роллю для навчання дитини в подальшому.

З позиції Ю. Рібцун, розвиток зв'язного мовлення відіграє провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку. Для розвитку мовлення дошкільника є показовим процес його структурної і смислової диференціації, де нове слово є не так носієм нового поняття, як засобом

точнішого розкриття смислового змісту. Форми і характер зв'язності мовлення змінюються і перебудовуються в процесі розвитку від незв'язності до зв'язності ситуативного мовлення до усвідомленого і довільного користування мовленнєвими і виразними засобами в контекстному мовленні [9, с. 25–30].

На думку Н.В. Гавриш, за умов правильного мовленнєвого розвитку та відсутності органічних недоліків органів артикуляційного апарату звукова культура дітей шести років досягає високого рівня розвитку. Дитина абсолютно правильно й чітко вимовляє всі звуки рідної мови ізольовано, у складах, словах та фразах. У неї добре розвинений фонематичний слух, легко помічає та виправляє помилки у власному мовленні та оточуючих. Відповідно до ситуації регулює силу голосу, інтонацію та темп мовлення. Розвиток усвідомлення звукової сторони рідної мови є центральним новоутворенням психічного розвитку дитини в дошкільному віці. Діти оволодівають прийомами звукового та складового аналізу слів як за схемою звукового аналізу так і без неї. Розрізняють та виокремлюють голосні та приголосні звуки, тверді й м'які приголосні, також з легкістю визначають кількість звуків та складів у слові. Дитина без зайвих зусиль утворює нові слова з різних частин мови за допомогою префіксів і суфіксів. Виявляє ініціативу в творчих іграх [3, с. 70–75.].

За словами О. Гвоздева, дитина шестирічного віку оволодіває всією

системою граматики, морфологічним і синтаксичним ладом, граматичними формами таким чином, що мова, яку вона засвоює справді стає рідною для неї, знаряддям мислення і говоріння. Дошкільник оперує різними абстрактними поняттями, оперує узагальнювальними та іншомовного походження словами, стійкими загальноживаними словосполученнями. Розуміє і розрізняє близькі за значенням слова та переносне значення слова, добирає антоніми, омоніми, синоніми, епітети, метафори тощо. Також дитина у цьому віці вже знає деякі прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Уміє домислювати події, які відсутні на картині, поділяє на логічно завершені частини сюжетну картину, художній текст, придумують до частин назву, об'єднують в одну розповідь кілька сюжетів, складають казки загадки, розповіді про смішні події. Діти можуть переказати прослуханий або прочитаний текст, уміють пояснити майбутній сюжет малюнка, конструкції, аплікації, якогось вибору, хід наступної гри тощо. У дошкільників формується нова інтелектуальна функція мовлення, що планує і регулює практичні дії дитини. Досягнуті результати мовленнєвого розвитку дитини допоможуть їй у засвоєнні шкільної програми. Різні сторони мовлення удосконаляться дитиною у шкільні роки [5, с. 85–120].

О. Белова зазначає, що у дітей з загальним недорозвиненням мовлення III рівня спостерігається недорозвинення всієї мовленнєвої

системи: словника (достатній, але без додаткових понять), граматичної будови (неправильне вживання закінчень, складних прийменників, відносних і присвійних прикметників, зменшувально-пестливих форм, дієслів із префіксами тощо), зв'язного мовлення, звуковимови (труднощі під час вимови звуків [р], [л]; порушення пов'язані зі звуковим аналізом і синтезом) [1].

О. Таран визначила труднощі, які виникають при формуванні мовленнєвих висловлювань, їх правильного мовленнєвого оформлення у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком. Знайшла шляхи формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, завдяки розвитку певних висловлювань, в основі яких базується аналіз процесу і результату діяльності, тобто схвалення або засудження поведінки казкових героїв тощо.

Вчена виявила, що для занять з розвитку зв'язного мовлення у дітей порушеним мовленнєвим розвитком необхідне розвивальне предметно-просторове середовище. Науковець пропонує для кращого розвитку зв'язного мовлення використовувати казку і театральні ігрові п'єси, адже це є досить ефективним і вимагає спеціально організованого простору та індивідуального підходу до кожної дитини [8].

У ході мовленнєвого розвитку дитини є етап, який лише у виняткових випадках може бути тривалим. О. Йєсперен назвав її «малим мовленням». У. Еліасберг і Л. Віготський – «автономним мовленням» дитини. Деякі психологи запе-



речували існування такого особливого автономного дитячого мовлення. В.Вундт стверджував, що це мнине дитяче мовлення. Безсумнівно, що і мале, й автономне дитяче мовлення живиться матеріалом мовлення дорослих. Однак фактичний матеріал спостережень все ж доводить, що іноді у дітей, переважно із затримкою мовленнєвого розвитку, спостерігається мовлення багато в чому відмінне від дорослих висловлювань. Мале мовлення дитини є перехідним етапом до оволодіння мовленням дорослих. Особливо розвинутим воно буває у дітей-однолітків, які ростуть разом.

О. Йесперен спостерігав за розвитком мовлення у двох близнюків віком 5,5 років, які мали затримку мовленнєвого розвитку і вияснив, що їхнє порушення сформувалося під впливом мовлення мовців, які оточують дитину. Цим пояснюється те, що внаслідок досконалого аналізу В. Штерн у більшості слів «автономного мовлення» своєї доньки Гільди, яка мала дислалію, натрапив на спотворені слова з мовлення інших мовців. Це мовлення відрізняється особливостями, які надають йому характеру своєрідного формування. За зовнішньою формою слова «автономного мовлення» переважно мають моторний характер, є немовби уламками слів з подвоєнням складів, які трапляються досить часто: *фу-фу, ква-ква, ля-ля, ва-ва, гав-гав* і т. п. Флексії та синтаксичні поєднання у ньому відсутні. За своїм значенням ці слова не збігаються зі значенням наших слів, їх значення досить часто

змінюється від ситуації до ситуації.

Слово має стільки значень, скільки разів воно трапляється. Зразком таких нестійких слів малого дитячого мовлення може слугувати вживання слова «*вау-вау*» сином Г. Ідельбергера, який у віці 2 років 6 місяців словом «*вау-вау*» позначив маленьку порцелянову фігурку дівчинки, яка стояла у буфеті; у віці 5 років 2 місяців, він позначив цими звуками собаку, який гавкав у дворі, портрет дідуся і бабусі, свою іграшкову конячку, настінний годинник. Одне й те саме значення переноситься на найрізноманітніші предмети, які важко об'єднати спільними ознаками. Психологічно найсуттєвішим у цьому випадку є те, що слова виявляють своєрідний спосіб «узагальнення», яким визначається значення слів, які вживає дитина. Широке узагальнення, які властиві дитині з порушеним мовленнєвим розвитком, не є продуктами усвідомленої операції, а результатом установок, зумовлених афективно-моторними реакціями: об'єктивно різнорідними предметами об'єднуються в одному слові в силу їх належності до афективно однорідної ситуації. У малому мовленні слова не виконують позначальної функції у повному смислі цього слова. «Мале мовлення» засвідчує не сформованість предметної свідомості [2, с. 275-280].

О. Ушакова вважає, що у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком комунікативні навички не до кінця сформовані, а дефіцит цих навичок не дозволяє дошкільникам у повній мірі долучатися до актив-

ного спілкування з оточуючими. Вчена припустила думку, що для спеціального навчання зв'язному мовленню є необхідним оволодіння дітьми мовленнєвими навичками: власно мовленнєві уміння (виразність, чіткість, вступати і підтримувати розмову, використовувати інтонацію тощо); уміння мовленнєвого етикету (знайомство, ввічливі слова, привітання, запрошення, прохання); уміння спілкуватися у парі, у групі 3-5 осіб, у колективі; невербальні уміння (міміка, жести). Розвиток комунікації зазвичай розпочинають із збагачення словникового запасу, а також із ознайомленням правил його використання. Ці правила застосовуються дітьми поступово, так само як і мовлення: спочатку через сприйняття мовлення дорослого, потім у відображенні мовлення, і після цього вже нарешті у самостійному мовленні. Корекційна робота здебільшого розпочинається із розвитку сприймання мовлення дітьми оточуючих. Для розвитку мовленнєвого спілкування необхідно сформувати у дітей навички користування спонукальною формою мовлення, яка поступово ускладнюється. Спочатку навчають виражати своє прохання, або речення одним словом: дай, допоможи, пішли тощо; потім словосполученням: дай ляльку, дай ложку, пішли гуляти тощо, і нарешті, реченням [7, с. 50-85].

На думку Ю. Галецької, оволодіння зв'язним мовленням можливе лише при сформованості певного рівня словникового запасу та гра-

матичної структури мовлення. Тому для формування зв'язних висловлювань у дитини із ЗНМ, робота має бути направлена на розвиток лексичних і граматичних мовних навичок. Цілеспрямоване формування зв'язного мовлення має важливе значення в системі логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ. Це визначається, перш за все, провідною роллю зв'язного мовлення в навчанні дітей дошкільного віку. У них відмічається системне мовленнєве недорозвинення, як правило, у поєднанні з відставанням у розвитку ряду психічних функцій, що вимагає диференційованого підходу до вибору методів і прийомів формування навичок самостійних зв'язних висловлювань [4].

В. Дяченко, Л. Стахова зазначають, що певних труднощів у розвитку зв'язного мовлення діти-дислаліки зазнають через бідність словникового запасу, відставання в оволодінні граматичною та лексичною будовою рідної мови. Відомо, що у дошкільників із дислалією відзначається труднощі програмування власних розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. Для їх висловлювань притаманні пропуски, порушення у зв'язності і порядку викладу своїх думок, невмотивована ситуативність та фрагментарність, низький рівень користування фразовим мовленням [6].

Як зазначала Г. Парфьонова, при моторній алалії характерне порушення формування всіх аспектів мовлення: синтаксичного, морфологічного, лексичного та фоне-



матичного. У дітей із моторною алалією, наявні труднощі в конятруванні зв'язних висловлювань, спостерігаються значні розбіжності між можливостями дітей формулювати фрази та зв'язно формулювати думку. Дослідниця вказує на майже повну неможливість дітей із моторною алалією декламувати зв'язне мовлення: при спробі розповісти про прочитане, побачене або пережите дитина звертається до міміки, жестів, тобто до невербальних висловлювань. Виявлено, що всім дітям із моторною алалією властиві труднощі при конятруванні зв'язного мовлення як постійні та загальні порушення. При вивченні дітей із моторною алалією, що зумовлена порушенням морфологічної системи мови, вчена встановила, що такі діти не мали нормального розгорнутого мовлення. Крім порушень експресивного мовлення, є виражені недоліки в розумінні дітьми складних мовленнєвих зворотів, а саме брак уміння «вловлювати» зміст не тільки складних, а і відносно простих текстів. Дослідниця зауважує, що навіть достатній словниковий запас не дає дитині змоги самостійно опанувати навички зв'язного висловлювання [9].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У роботі з розвитку зв'язного мовлення у дітей, важливо створювати такі ситуації, в яких вони б усвідомлювали користь від своїх розповідей, переказів, спілкування з оточуючими, адже зв'язні висловлювання часто даються дітям важко. Важливими прийомами стимулювання розвит-

ку зв'язного мовлення у дітей є записи їхніх розповідей, придуманих казок, виготовлення «книжок» розповідей, пропонування розповісти щось своє батькам, іншим дітям, тощо. Труднощі в оволодінні дітьми із ПМР словниковим запасом, граматичною будовою рідної мови та звуковимовою гальмують процес розвитку зв'язного мовлення і, насамперед, перехід від ситуативної його форми до контекстної (переказ, розповідь-опис, розповідь за сюжетною картиною або серією картин, творче розповідання).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О. Б. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3-11.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Вища школа. 2007. 529 с.
3. Гавриш Н. В. Методика розвитку рідної мови. Ранок. 2005. 150 с.
4. Галецька Ю. В. До питання використання розповіді як методу розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вид. IV. Вип. 14. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Медобори. 2019. № 7 (15). С. 1-9.
5. Гвоздев О. Л. Онтогенез мовної діяльності. *Краща освіта*, 2009. 365с.

6. Дяченко В. О., Стахова Л. Л. *Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з дислалією* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2018. С. 1–4.
7. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников с ОНР. Качественное образование, 2014. 175 с.
8. Таран О. П. Формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами казки. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2017. № 1 (7). С.1–13.
9. Парфьонова Г. І. Методика формування усного зв'язного мовлення у дітей з моторною алалією. *Педагогічні технології. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. 2015. № 1 (120). С.1–8.
10. Рібцун Ю. В. Роль мовлення у житті людини. Вища школа, 2015. 150 с.

УДК 376-056.264-053

**І. О. Марченко**

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна освіта)

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

## **ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОВЗВІНЕННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРИЇ**

*У статті розглядається зміст логопедичної роботи по корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей зі стертою формою дизартрії.*

*Ця робота є комплексною і передбачає формування звукового аналізу і синтезу, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення і зв'язного висловлювання.*

*В статті розглядається зміст роботи по корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей зі стертою формою дизартрії. Ця робота комплексна і передбачає формування звукового аналізу і синтезу, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення і зв'язного висловлювання.*

*The article discusses the content of speech therapy work on the correction of phonetic and phonemic speech underdevelopment in children with an erased form of dysarthria. This work is complex and involves the formation of sound analysis and synthesis, the development of the lexical and grammatical side of speech and coherent utterance.*

**Ключові слова:** *стерта форма дизартрії, корекційна робота, фонетико-фонематичний недорозвиток.*

**Ключевые слова:** *стертая форма дизартрии, коррекционная работа, фонетико-фонематическое недоразвитие.*

**Keywords:** *erased form of dysarthria, corrective work, phonetic and phonemic underdevelopment.*

**Постановка проблеми.** В останні роки вчені та практики відзначають тривожну тенденцію до збільшення кількості дітей з вадами розвитку. Вони можуть бути викликані різними екологічними, біологічними, соціально-психологічними та іншими факторами. Особливо гостро стоять питання раннього розпізнавання, кваліфікованої діагностики та підбору адекватних методів корекційної діяльності при роботі з





дітьми раннього та дошкільного віку. Відомо, що чим раніше розпочато корекційну роботу, тим менше ускладнень і труднощів у подальшому розвитку дитини.

Порушення мовлення, викликані ураженням нервової системи, важко піддаються корекції і потребують спільних зусиль педагогів і лікарів. Медицина не в змозі вилікувати ці порушення, і лише педагогічні методи корекції мовлення теж неефективні. Знання, накопичені методами дослідження суміжних наук, зокрема, неврології та нейропсихології, допоможуть правильно діагностувати наявне порушення, провести аналіз виявленої симптоматики, визначити структуру, патогенез мовленнєвого порушення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Якнайповніше вивчені питання симптоматики, механізмів і структури виражених дизартричних порушень у дітей з церебральними паралічами, розроблені методологічні підходи і окремі сучасні напрями їх подолання (О. Архіпова, О. Правдіна-Вінарська, О. Мастюкова, М. Іпполітова). У той же час недостатньо вивчені прояви стертої форми дизартрії. Немає єдиного термінологічного підходу до позначення цього питання. Залишаються недостатньо з'ясованими питання формування звуковимови у дітей із зазначеним розладом. Максимально повно досліджено питання симптомів, механізмів та структури виражених дизартричних розладів у дітей з ДЦП, розроблено методичні підходи та деякі сучасні напрями їх подолання

(О. Архіпова, О. Правдіна-Вінарська, О. Мастюкова, М. Іпполітова та ін.), але в той же час прояви стертої форми дизартрії вивчені недостатньо, а єдиного термінологічного підходу до позначення цього питання немає.

**Мета статті** – висвітлити зміст логопедичної роботи по корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей зі стертою формою дизартрії

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стерта форма дизартрії – одне з найпоширеніших мовленнєвих розладів, яке найчастіше зустрічається в дитячій популяції. Провідними в структурі дефекту мовлення є стійкі мовленнєві розлади, схожі за своїми проявами з іншими артикуляційними порушеннями, дуже суперечливі для диференційної діагностики та корекції (І. Кареліна, О. Корецька, Л. Лопатіна, Р. Мартинова, Л. Мелехова, Б. Мінашина та ін.).

Причиною мовленнєвих розладів, як основного симптому стертої форми дизартрії, є порушення моторики артикуляційного апарату, таким чином, в основі розладів лежить органічний розлад центральної нервової системи.

Стійке порушення вимови при стертій формі дизартрії впливає на формування інших сторін мовлення. У дітей зі стертою формою дизартрії спостерігається недорозвинення фонематичного сприйняття, що проявляється в порушенні слухової диференціації звуків і порушенні фонематичного розбору.

Знання структури мовленнєвого

дефекту та механізму його розвитку дозволяє правильно визначити напрямок корекційної роботи, а також вплинути на причину порушення, це покращить мовленнєву діяльність в цілому, а не окремі її компоненти.

У процесі формування правильного мовлення враховуються загальнодидактичні та логопедичні принципи навчання [6, с. 13].

*Логопедична робота заснована на наступних принципах:*

- етіопатогенетичний принцип;
- принцип систематизації та врахування структури мовленнєвих порушень;
- принцип комплексності диференційованого підходу;
- принцип поступового розвитку;
- принцип онтогенетичний;
- принцип урахування індивідуальних особливостей;
- принцип формування мовленнєвих навичок в умовах живого мовленнєвого спілкування.

Тісний взаємозв'язок розвитку мовлення, сенсорних функцій, моторики та інтелекту зумовлює необхідність корекції мовленнєвих порушень при дизартрії у дітей у поєднанні зі стимулюванням розвитку всіх її сторін, сенсорних і психічних функцій, формуючи тим самим мовлення як цілісну психічну діяльність.

Система логопедичної роботи при дизартрії складна: корекція мовлення поєднується з формуванням звукового аналізу і синтезу, розвитком лексико-граматичної сторони мовлення і зв'язного висловлювання.

Специфікою роботи є поєднання диференційованого артикуляційного масажу та гімнастики, логопедичних ритмів, а в інших випадках із загальною лікувальною фізкультурою, фізіотерапією та медикаментозним лікуванням.

Мовні та рухові центри в корі головного мозку дуже тісні та частково переплетені, що дозволяє фахівцям виявити механізми корекції рухового та мовленнєвого розвитку у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

***Основними напрямками рухової активності в корекційній роботі з дітьми з дизартріями можуть бути:***

1. Взаємозв'язок подразнення рецепторів шкіри, суглобів і м'язів передпліччя, суглобів і кистей кистей з активацією збудження в мовних центрах кори головного мозку.
2. Вплив дрібної моторики кистей і пальців на активізацію мовленнєвого розвитку дитини з вираженими порушеннями мовлення.
3. Звучання та вимовляння рухів.
4. Сюжет в логопедичної корекції.
5. Позитивний емоційний настрій.
6. Розвиток координації загальної та дрібної моторики.
7. Нормалізація м'язового тону тіла, кінцівок, артикуляційного апарату, м'язів обличчя.
8. Релаксаційні прийоми.
9. Масаж і самомасаж при корекції мовленнєвих порушень.
10. Музикотерапія в подоланні мовленнєвих порушень.
11. Корекція мовного дихання.

Під логопедичною складовою ко-



рекції слід розуміти підбір традиційних та інноваційних прийомів, що покращують мовленнєвий розвиток дитини, завдяки локальним логопедичним вправам у відносно статичному положенні сидючи.

Про вплив загальної та дрібної моторики на мовленнєвий розвиток давно відомо логопедії. Руховий і мовленнєвий розвиток у тісному поєднанні дають дійсно важливі результати в подоланні мовленнєвих порушень у дітей з дизартрією.

У дітей з дизартрією поряд з порушенням мовлення виявляється складність рухових порушень. З розвитком дрібних диференціальних рухів пальців починається вимова перших слів. Удосконалення дрібної моторики пальців рук здійснюється паралельно з розвитком мовленнєвої функції.

Ефективність логопедичних занять залежить від їх раннього початку та регулярності [2].

***Робота над звуковимовою ґрунтується на таких факторах:***

1. Залежність від форми дизартрії, рівня мовленнєвого розвитку та віку дитини.
2. Розвиток мовленнєвого спілкування та формування звуковимови повинні бути спрямовані на розвиток спілкування та соціальної адаптації дитини.
3. Розвиток мотивації, прагнення подолати наявні порушення, розвиток самосвідомості, самоствердження, саморегуляції та контролю, самооцінки та впевненості в собі.
4. Розвиток диференційованого слу-

хового сприйняття та звукового аналізу.

5. Посилення сприйняття артикуляційних систем і рухів шляхом розвитку зорових і кінестетичних відчуттів.
6. Поетапність. Звуки з правильною артикуляцією є основою для корекції мовлення. Іноді звуки вибирають за принципом більш простої рухової координації, але завжди з урахуванням структури артикуляційного дефекту в цілому. Перш за все, попрацюйте над звуками раннього онтогенезу.
7. При тяжких порушеннях мовлення, коли воно є зовсім незрозумілим для оточуючих, робота починається з ізольованих звуків і складів. Якщо мовлення дитини чітке і в деяких словах вона може правильно вимовляти дефектні звуки, то з цих «ключових» слів починається робота. У всіх випадках необхідно автоматизувати звуки в усіх контекстах і в різних мовленнєвих ситуаціях.
8. У дітей з ураженням центральної нервової системи важливе значення має попередження тяжких мовленнєвих порушень шляхом систематичної логопедичної роботи в договірний період [3].

На основі аналізу методичної літератури з досліджуваної проблеми, а також результатів констатувального експерименту нами систематизовано та розроблено зміст корекції фонетико-фонематичного недорозитку мовлення дітей дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

З цієї метою ми звернулися до праць відомих дослідників з корекції дизартрії, зокрема: О. Архіпової, О. Правдіної-Вінарської, О. Мастюкової, О. Іпполітової [1; 2; 3].

Ми обрали як педагогічні, так і логопедичні завдання.

*До педагогічних завдань входять:*

- 1) створення мотивації до подолання мовленнєвих розладів;
- 2) формування свідомого ставлення до занять;
- 3) оволодіння правилами поведінки на уроці;
- 4) розвиток довільної уваги, пам'яті;
- 5) розвиток розумових операцій.

*Спеціальні логопедичні завдання включали:*

- 1) розвиток загальної моторики;
- 2) розвиток дрібної моторики;
- 3) розвиток м'язів обличчя;
- 4) розвиток артикуляційної моторики;
- 5) формування фонематичного слуху;
- 6) корекція дихання і голосу.

Основна мета цього етапу була спрямована на розвиток рухливості органів артикуляції за допомогою артикуляційної гімнастики, відпрацювання артикуляційних систем, навчання дітей розрізняти і розпізнаванню фонем, розвиток слухового контролю за звуковимовою.

На основному етапі закріплювалася корекція звуковимови, розвиток фонематичного сприйняття, правильне голосоутворення та дихання.

Під час постановки звуку у дітей формуються початкові навички правильної вимови. Цей розділ роботи також має свою послідовність

етапів.

Існує кілька способів створення звуків:

- шляхом наслідування;
- з артикуляційної гімнастики;
- від опорної фонемі;
- механічно.

Дотримується загальноприйнята послідовність звукоутворення з урахуванням їх появи в онтогенезі мовлення. Методика Г. Каше стверджує, що при порушенні мовлення у дитини кількох груп звуків роботу слід проводити одночасно над звуками різних фонетичних груп, дотримуючись послідовності всередині кожної групи.

Метою етапу автоматизації є розвиток вміння використовувати задані звуки в самостійному мовленні. Це досягається виконанням вправ у певній послідовності: спочатку звуки вимовляються ізольовано, потім по складах, словах; потім утворюються речення зі словами з потрібним звуком, нарешті, діти запам'ятовують вірші, переказують тексти, складають розповіді, насичені потрібним звуком.

З дітьми детально аналізується стан органів артикуляції під час вимови звуків і відчуттів, звуку дається акустична характеристика. Таким чином формується артикуляційно-акустичний образ звуку, посилюється зв'язок між мовно-руховими і мовленнєво-слуховими аналізаторами.

Звук включається в фонематичний аналіз.

Етап диференціації сприяє закріпленню навичок розрізнення звуків, близьких до їх артикуляційних та



акустичних ознак. Диференціація необхідна в усіх випадках фонологічних дефектів вимови. Звуки розрізняються парами, послідовно ізольовано, у складах, словах, у реченнях і тексті. Звуки порівнюються один з одним, аналізуються їх артикуляційні та акустичні характеристики.

Дитина дошкільного віку зі стертою формою дизартрії повинна навчитися свідомо володіти операціями звукового аналізу, не покладаючись на те, що самостійно ними володіє. Включення в корекційну роботу вправ на аналіз і синтез звукового складу мовлення сприяє прискоренню процесу фонемоутворення.

Зупинимося детальніше на розкритті змісту роботи з формування фонематичного слуху і сприймання, розвитку дрібної та артикуляційної моторики у дітей дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

Почнемо з розвитку дрібної моторики. Вчені, які вивчають діяльність головного мозку, психіки дитини, відзначають стимулюючу цінність розвитку функції рук. Співробітники Інституту фізіології дітей і підлітків Академії педагогічних наук встановили, що рівень розвитку мовлення дітей знаходиться в прямій залежності від ступеня сформованості дрібних рухів пальців (М. Кольцов). Тренування рухів пальців і рук сприяє поліпшенню рухів артикуляційної системи (губ, язика, нижньої щелепи, м'якого піднебіння). Для формування повноцінних рухів корисна артикуляційна гімнастика.

Дитину тренують утрудненими рухами, причому тим, які необхідні для вироблення кожного конкретного звуку. Вправи виконуються з максимальним підключенням зорового, слухового, тактильного аналізаторів. Вправи виконуються перед дзеркалом, для посилення пропріоцептивних відчуттів вправи слід виконувати із закритими очима.

З дитиною щодня по кілька хвилин необхідно виконувати гімнастику артикуляції. Темп і кількість вправ поступово збільшується, комплекс повинен включати не більше 2-3 вправ.

*Робота над кожною вправою виконується в такій послідовності:*

- 1) розповідь про майбутню вправу та обов'язкове використання ігрових прийомів («Казка куменого язичка»);
- 2) демонстрація вправ;
- 3) виконання вправи дітьми перед дзеркалом;
- 4) перевірка правильності виконання;
- 5) виконувати вправу без дзеркала, по можливості із закритими очима.

Вправи артикуляційної гімнастики поділяються на два види: *статичні та динамічні*. Кожна вправа має умовну назву. Діти цікавляться назвою, тому вправу запам'ятати легше.

Вірші для відпрацювання вправ у цікавій формі.

1. Розвиток фонематичного слуху на мовленнєвому матеріалі.
2. Розрізнення слів, близьких за своїм звуковим складом.
3. Диференціація складів.

4. Диференціація фонем.
5. Корекція звуковимови.
6. Диференціація фонем.
7. Формування навичок звукового аналізу.
8. Формування фонематичного аналізу в мовленні.

Розвиток фонематичного аналізу і синтезу. Фонематичний аналіз і синтез можуть бути елементарними і складними.

Елементарний аналіз – виділення звуку на фоні слова. Складніше відокремити від слова перший і останній звук і визначити його положення (початок, середина, кінець).

Складною формою аналізу є визначення послідовності звуків у слові, їх кількості, місця по відношенню до інших звуків (після якого звуку, перед яким звуком).

Логопедична робота проводиться послідовно:

- виділення звуку на фоні слова;
- звукове виділення на початку і в кінці слова;
- визначення послідовності, кількості місць звуків по відношенню до інших звуків.

У процесі розвитку елементарних форм фонематичного аналізу необхідно враховувати, що здатність розрізняти і розрізняти звук залежить від його природи, положення в слові, а також від особливостей вимови звукового ряду.

Наголошені голосні легше розпізнати, ніж ненаголошені. Наголошені голосні легше відрізнити від початку слова.

Щілинні та дзвінкі звуки сприймаються легше, ніж прориви. Про-

різні звуки легше відрізнити від початку слова, а проривні - від кінця слова.

1. Завданняна виділення звуку на фоні слова
2. Виділення першого й останнього звуку у слові
3. Виділення першого приголосного з слова
4. Розробка складних форм фонематичного розбору (визначення числа, послідовності та місця звуку в слові)

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Використання запропонованого змісту логопедичної роботи має сприяти корекції фонетико-фонематичного недорозвитку дитини дошкільного віку із стертою формою дизартрії. Дослідження не вичерпує усієї проблеми корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку із стертою формою дизартрії. Дана проблема вимагає розширення напрямків логопедичної роботи з формування фонетико-фонематичного розвитку мовлення в системі комплексного впливу щодо подолання стертої форми дизартрії.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей. М. : АСТ: Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. 254 с.
2. Винарская Е. Н., Пулатов А. М. Дизартрия и ее диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент : Мектеп, 1989. 435 с.
3. Диль-Костіна Н. Особливості логопедичної роботи з усунення



- дизартричних порушень. *Дефектологія*. 2007. № 2. С. 27-31.
4. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 236 с.
  5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 272 с.
  6. Хрестоматія з логопедії. Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : К. : КНТ, 2008. 380 с.
  7. Шеремет М. К. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією: Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'233'342.2

**Л. В. Мороз**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Ю. С. Белікова**

*магістрант спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ГРИ**

*У статті представлена авторська методика автоматизації звуків у дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку. Особливістю запропонованої методики є*

*корекція звуковимови у поєднанні з ігровою діяльністю.*

*В статтє представлена авторская методика автоматизации звуков у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Особенностью предложенной методики является коррекция звукопроизношения в сочетании с игровой деятельностью.*

*The article presents the author's method of sound automation in children with general speech underdevelopment of older preschool age. A feature of the proposed technique is the correction of sound pronunciation in combination with gaming activities.*

**Ключові слова:** *корекція звуковимови, гра, ігрові вправи, слова, автоматизація, ігрова діяльність.*

**Ключевые слова:** *коррекция звукопроизношения, игра, игровые упражнения, слова, автоматизация, игровая деятельность.*

**Key words:** *sound pronunciation correction, game, game exercises, words, automation, game activity.*

**Постановка проблеми.** Автоматизація звуків – це один із найдовших і найважчих етапів корекційно-логопедичного процесу. Автоматизація звуку – це закріплення правильних рухів артикуляційного апарату для правильної вимови будь-якого звуку. У процесі автоматизації звук послідовно проходить кілька етапів: автоматизація звуку в складах (прямих, зворотніх, зі збігом приголосних); автоматизація звуку в словах (на початку слова, середині, вкінці); автоматизація звуку в реченні; автоматизація звуку в чистомовках та віршах; автоматизація звуку в коротких, а потім довгих оповіданнях; автома-

тизація звуку в мовленні.

Етап автоматизації у дітей із загальним недорозвитком мовлення, зазвичай дуже тривалий, цим дітям довго не вдається закріплення звуків. Крім того, у таких дітей часто спостерігаються розгальмування, гіперактивність або, навпаки, замкнутість, низька працездатність. Часом проходить тривалий час наполегливих занять, перш ніж дитина звикає до нових звуків із правильною артикуляцією. Коли етап автоматизації триває надто довго, діти стомлюються та втрачають інтерес до логопедичних занять, що спричиняє зниження ефективності результатів. Така ситуація змушує логопеда шукати нові цікаві ігрові методи і прийоми. Тому актуальною темою сьогодні є впровадження гри та ігрової діяльності на етапі автоматизації звуків для дітей із загальним недорозвитком мовлення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми автоматизації звуків та особливості цього процесу досліджувалися такими фахівцями: Л. Комарова, І. Москальова, О. Архипова, І. Южанина, Л. Стахова, Н. Жукова, Ю. Рібцун.

Велика кількість ігрового матеріалу, серія логопедичних альбомів для автоматизації звуків розроблені Л. Коморовою.

Також дуже багато різноманітного та цікавого ігрового матеріалу розроблено Ю. Рібцун. У логопедичних групах спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення існує своя специфіка про-

ведення ігрової діяльності, пов'язана з мовленнєвими особливостями дітей [5; 6].

**Мета статті** – висвітлити можливості та особливості методики автоматизації звуків у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Гра є соціальним явищем, зумовленим розвитком суспільства і його культури. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього.

У дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності не тому, що вона займає найбільше часу дитини, а тому, що зумовлює якісні зміни у її психіці.

Гра дошкільнят має рольовий характер, її передумови формуються у предметній діяльності дитини раннього віку, якому притаманні: відокремлення дій від предмета, узагальнення їх; використання дитиною неформлених предметів як замінників інших; відокремлення своїх дій від дій дорослих і виникнення особистих дій дитини; порівняння своїх дій з діями дорослих і ототожнення їх; відтворення дитиною у своїх діях дій дорослих, які відображають у певній послідовності відрізки їхнього життя.

Дослідники: Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Усова тощо відзначають, що саме в процесі ігор, найбільш повно розкривається особистість дитини, тому гра є засобом її всебічного розвитку [2].

Серед сучасних дослідників, які





займаються питаннями оптимізації процесу автоматизації звуків, можна виділити наступних: Л. Комарова, І. Москальова, В. Болба, О. Скорик, М. Шеремет.

Для того, щоб утримати увагу дітей у процесі логопедичного заняття необхідно використовувати різноманітні ігрові вправи. Зробити завдання для дітей цікавими, емоційно забарвленими, розвиваючими, пізнавальними допомагають різноманітні прийоми.

Використання різноманітних ігрових методик і прийомів на різних етапах логопедичного впливу дозволяє прискорити процес автоматизації поставлених звуків у дитячому мовленні і зробити цей процес більш цікавим як для дитини, так і для педагога.

Застосування ігор дозволяє вирішити відразу кілька завдань: викликати в дитини бажання брати активну участь в процесі виправлення порушень звуковимови; розширити і збагатити діапазон ігрових умінь і навичок; підвищити пізнавальну активність і працездатність дітей; активізувати процеси сприйняття, уваги, пам'яті; плавно регулювати поведінкові труднощі дітей, поступово привчаючи їх дотримуватись правил гри.

Кожне корекційно-логопедичне заняття із автоматизації включає три частини – вступну, основну і заключну.

Вступна частина заняття включає ритуал вітання і планування ігор та вправ, яким буде присвячено заняття. Кожне заняття завжди починається з привітання, що виконує

важливі функції встановлення (на початкових заняттях) або підтвердження (на наступних заняттях) емоційно-позитивного настрою.

Основна частина заняття за своїм змістом являє реалізацію відповідного етапу корекційно-логопедичної програми та має такі складові: вправи для розвитку дрібної моторики; вправи для дихання; артикуляційні вправи; вправи з мовним матеріалом.

Заключна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків того, що було на занятті.

Нижче наведено план корекційно-логопедичного заняття за темою «Автоматизація звука [ж],[ш] в словах» за допомогою ігрової діяльності.

### **Заняття з автоматизації звука [ж], [ш] за допомогою ігрової діяльності**

**Тема: Автоматизація звука [ж], [ш] в словах.**

**Мета:** закріпити правильну вимову звука [ж], [ш] в складах, словах; розвивати фонематичний слух та фонематичне сприйняття; збагачувати словник дитини словами зі звуком [ж], [ш]; розвивати слухову увагу, пам'ять; виховувати пізнавальний інтерес до логопедичного заняття.

**Обладнання:** іграшкове жабеня та бджілка, дидактична гра «Допоможи бджілці» з предметними картинками, дидактична гра «Сезоний одяг» з предметними картинками, технічні засоби навчання, картинка хмарки.

**Хід заняття:****I. Організаційний момент:**

Ми запропонували дітям, познайомитися з маленьким Жабеня, яке завітало до нас на заняття. З якої букви починається слово жабеня? Діти відповідають, що з букви [ж]. Жабка вітається з дітьми віршиком.

Як же довго я скакало,  
всім доречі поясняло,  
я веселе Жабеня,  
і кажу: «Привіт це я!»  
А скажіть мені друзі,  
з якого звука починається моє ім'я?

Так гаразд ви молодці,  
Звісно ж це веселий Ж.

**II. Основна частина:****1. Пальчикова гра «Ква-ква»**

Жабка пропонує дітям пограти у веселу пальчикову гру (робимо вправи пальчиками згідно вірша).

У воді сидить охоче,  
Та не риба і не рак.  
Вистромля булькаті очі  
І співає: «Ква-ква-ква»  
Хто це діти (Жабеня).

**Дихальна гра «Хмарка».**

Пропонуємо дітям познайомитись із веселою хмаркою (заламінована картинка хмарки). Рис. 3.1 Діти імітують гудіння вітру з різною висотою голосу та силою видиху.




*Рис. 1. Картинка хмарки для дихальної вправи*

**2. Артикуляційні вправи для звуків [ж],[ш].**

Разом з дітьми ми відкривали яскраві зображення назв артикуляційних вправ і робили ці вправи разом. «Чашка», «Грибок» (рис. 2., рис.3.).

**« Чашка »**  
Готує артикуляційний апарат до поставлення звуків [Р], [Ш], [Ж], [Ч]



**МЕТА:** зміцнювати м'язи бічних країв язика. Відпрацьовувати його піднімання.

**ЗМІСТ:** широко відкрити рот. Широким язиком потягтися до верхніх зубів, але не торкатися їх. Дитині можна сказати: « Уяви, що я налила у твою чашку воду, а ти мусиш її тримати, не виливаючи». Утримуючи в цьому положенні 10 – 15 сек.




Рис. 2. Артикуляційні вправи «Чашка»

**« Грибок »**  
Готує артикуляційний апарат до поставлення звуків [Р], [Ш], [Ж], [Ч]



**МЕТА:** вміти утримувати язик біля верхнього піднебіння, розтягуючи під'язикову вуздечку.

**ЗМІСТ:** усміхнутися, трохи відкрити рот і присмоктати широкий язик до піднебіння, потім відкрити рот широко. ( Язык нагадуватиме тонку шапку гриба, а розтягнена під'язикова зв'язка – його ніжку ). Утримувати 10 – 15 сек.



Рис. 3. Артикуляційні вправи «Грибок»

### 3. Гра тантамареска «Хто я?»

Дитина одягає маску із зображенням жука (Рис. 3.) і запитує в групи (це підгрупове заняття? Тоді потрібно зазначити).

- Я істота чи не істота? Діти відповідають, що так.
- Я рослина? Ні!
- Я комаха? Так!
- Як я кажу? Діти відповідають ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж (звуконслідують звук [ж]).
- Я жук? Діти відповідають, що так. Разом кажемо, жук каже ж-ж-ж.

Наступна дитина одягає маску-тантамареску із зображенням шапки (рис. 3.) і запитує:

- Я людина? Ні!
- Я одяг? Так!
- Зимовий? Так!
- Мене носять на голові? Так!
- Я шапка? Так!

Ставимо питання дітям на який звук починається слово «шапка».

### 4. Гра «Сезонний одяг»

Жабка пропонує дітям допомогти розсортувати одяг.

Сортуємо літній та зимовий одяг (шапка, шарф, шкарпетки, шуба, шорти, шляпа, шаль) на магнітній дошці за питаннями, куди який одяг. Кожен одяг називаємо чітко і вірно (рис. 4.).

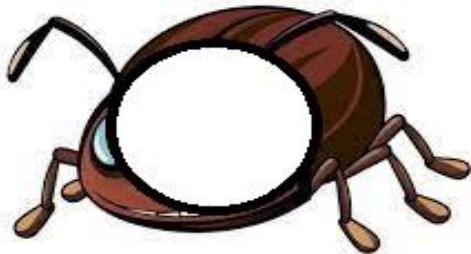


Рис. 4. Маска-тантамареска жука та шапки



Рис. 5. Гра «Сезонний одяг»



### 5. Дидактична гра «Допоможи бджілці».

Жабка просить дітей допомогти їй подружці бджілці у сортуванні картинок, де звуки [ж] і [ш] знаходиться в різних позиціях. Є 3 вулики: в 1 – звук [ж] і [ш] знаходиться на початку слова, в 2 – всередині слова, в 3 – в кінці.

### 6. Гра «Відгадай загадку».

Жабка та бджілка пропонують дітям пограти з ними і відгадати загадки:  
Хоч не шию я ніколи,  
Голочок в мене доволі (*їжак*).

Гострим він завжди буває,  
Хліб смачний нам нарізає (*ніж*).

Стало в нірці тіснувато,  
Підросли вже (*мишенята*).

### 7. Гра «Знайди звук».

Жабка продовжує гратися з дітьми, називає слова зі звуками [ж],[ш]. Діти уважно слухають і, почувши слова зі звуками [ж],[ш] – плескають в долоні (ніж, ніс, жар, пар, їжак, ковпак, шарф, ніж, носик, шкарпетки, жакет, пакет, шишка).

**III. Підсумок заняття.** Наше маленьке Жабеня дякує всім за заняття і дуже задоволене вашими результатами.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Використання ігрових занять під час логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення спрямовано на підвищення інтересу та мотивації до важкого та тривалого процесу автоматизації звуків. Засто-

сування ігрових методик перетворює цей етап на цікавий та різноманітний процес, що прискорює автоматизацію звуків у дітей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. Механізми становлення мовлення дітей у ранньому віці. *Педагогічний часопис Волині*. № 4 (11). 2018. С. 171 – 177.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6, С. 62-76.
3. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання», Одеса, 2005.
4. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. пр., К. 2004. Вип. 1. С. 150–165.
5. Рібцун Ю. В. Братики-автомобілі : багатоваріативна дидактична гра з мовленнєвими завданнями для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку із ЗНМ (III рівень) і ФФНМ. *Логопед*. 2011. № 5 (5). С. 25-26.
6. Хватцев М. Е. Логопедия, М., 1959. С. 140.

УДК 376-056.264-053.4:81'233

**Л. В. Мороз**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**К. О. Биваліна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено трактування поняття «зв'язне мовлення» різними вченими, характеристику розвитку зв'язного мовлення в дітей в онтогенезі, зазначено про зв'язок розвитку інтелектуальних та мовленнєвих можливостей дитини, подано стислу характеристику зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.

В статтє представлена трактовка поняття «связная речь» різними ученими, характеристика розвитку святої речі у дітей в онтогенезі, определена связь розвитку інтелектуальних и речевых возможностей ребенка, дана краткая характеристика святої речі дітей с задержкою психического развития.

The article presents the interpretation of the concept of «connected speech» by different scientists, characterizes the development of connected speech in children in ontogenesis, defines the connection between the development of intellectual and speech abilities of a child, gives a brief description of connected speech of children with mental retardation.

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, висловлювання, розвиток, спілкування, діти.

**Ключевые слова:** связная речь, высказывание, развитие, общение, дети.

**Keywords:** coherent speech, expression, development, communication, children.

**Постановка проблеми.** На сьогодні спостерігається стійка тенденція збільшення числа дітей із затримкою психічного розвитку через різні причини. Складними завданнями для дітей із затримкою психічного розвитку є переказ творів, складання розповіді за серією сюжетних малюнків, творчої розповіді, описової розповіді. Відповіді дітей даної категорії на запитання дорослого не є розгорнутими, часто у відповідях основна думка втрачається і переважають сторонні думки та судження [14].

Формування зв'язного мовлення в дітей з затримкою психічного розвитку залишається одним із найсуперечливіших питань у спеціальній педагогіці, що, у свою чергу, залежить від ступеня розвитку наочно-образного мислення, вміння встановлювати суттєві ситуаційні зв'язки між предметами та правильно висловлюватися [9]. Для ефективного організації корекційного процесу з розвитку зв'язного мовлення в дітей зазначеної категорії необхідним є вивчення теоретичних основ розвитку зв'язного мовлення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психологічна природа зв'язного мовлення, його механізми та процес становлення досліджувались такими вченими, як Л. Виготський, М. Жинкін, З. Істоміна, С. Ру-



бінштейн та ін. В. Марущак розкриває особливість розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови, подає формулювання поняття «розвиток зв'язного мовлення» та підходи сучасних лінгводидактів до означеної проблеми [12]. Основні напрямки з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів відповідно до засад Нової української школи визначає Г. Зажарська, сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі О. Хома [7, 13].

**Мета статті** – висвітлити науково-теоретичні основи розвитку зв'язного мовлення в дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зв'язне мовлення – це ряд логічно побудованих речень, змістовне висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння. І. Гальперін, Л. Лосева та ін. визначають зв'язне мовлення як відрізок, що має значну протяжність у часі, поділяється на більш чи менш закінчені частини і передає завершену думку [4]. Б. Ахметов, Б. Головін у характеристиці зв'язного мовлення основним вважають взаємозв'язок та єдність змісту і форми мовлення [5]. У дослідженнях Н. Єрастова, В. Колишанського та ін. зв'язне мовлення визначається як точне висловлювання, що характеризується знанням предмета, постійним контролем того, хто розмовляє, за змістом висловлювання; як логічне висловлювання, в якому семантичні зв'язки між елементами не суперечать законам логіки; як доречне вислов-

лювання, що відповідає меті та умовам комунікації; як стисле, багате, чисте та красиве висловлювання [8]. Лінгводидакти А. Богуш, Н. Гавриш розглядають зв'язне мовлення дітей дошкільного віку як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (здебільшого комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [3]. А. Бородич розглядає зв'язне мовлення дітей дошкільного віку як словесне розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння дітей і дорослих [2]. За О. Ушаковою, зв'язне мовлення дітей дошкільного віку – це розгорнутий виклад відповідного змісту, побудований логічно, послідовно й точно, граматично правильно й образно.

Основною функцією зв'язного мовлення є комунікативна, людина спілкується з іншими за допомогою зв'язних висловлювань. Комунікація здійснюється у двох основних формах – діалозі й монологі. Кожна з цих форм має свої особливості, які визначають методики їх формування.

Діалог є первинною природною формою класичною формою мовленнєвого спілкування, головною особливістю якого є чергування говоріння одного співрозмовника зі слуханням та наступним говорінням іншого і слуханням першого. Важливо, що в діалозі співрозмовники завжди знають, про що йдеться. Усне діалогічне мовлення

відбувається в конкретній ситуації та супроводжується жестами, мімікою, інтонацією, мовлення в ньому може бути неповним, скороченим, іноді фрагментарним [1, 3].

Монологічне мовлення – зв'язне, логічно послідовне висловлювання, що відбувається відносно довго в часі, не розраховане на негайну реакцію слухачів. Воно має більш складну будову, є більш розгорнутим, висловлює думку однієї людини, яка невідома слухачам, містить більш повне формулювання інформації.

Мотиви діалогічного та монологічного мовлення також є різними: монологічне мовлення стимулюється внутрішніми мотивами (його зміст і мовні засоби обирає людина, яка говорить), діалогічне мовлення стимулюється ще й зовнішніми мотивами (ситуація, в якій відбувається діалог, репліки співрозмовника).

Зв'язне мовлення може бути ситуативним і контекстним. Ситуативне мовлення зрозуміле лише з урахуванням конкретної наочної ситуації і не відображає повністю змісту думки в мовленнєвих формах. Зміст контекстного мовлення зрозумілий із самого контексту. Складність контекстного мовлення полягає в тому, що воно потребує побудови висловлювання без урахування конкретної ситуації, з опорою лише на мовні засоби [10].

У підготовчому періоді розвитку мовлення, на першому році життя, у процесі безпосередньо-емоційного спілкування з дорослим закладаються основи майбутнього зв'яз-

ного мовлення. У другій половині другого року життя дитина набуває можливості засобом мовлення вступати у свідоме спілкування з дорослим. Слово для неї має сенс цілого речення, поступово з'являються перші речення. Не зважаючи на недосконалість вимови звуків, обмеженість словника, граматичні помилки, мовлення є засобом спілкування та узагальнення [6]. На третьому році життя дитина користується діалогічною формою мовлення [6].

У дошкільному віці головною особливістю є виникнення функції планування мовлення, мовлення набуває форми монологічного, контекстного.

А. Леушина, Д. Ельконін вказують, що у віці 4-5 років дитина від виняткового панування ситуативного мовлення переходить до контекстного [11]. Дитина 4-5 років активно вступає в розмову, може брати участь у колективній бесіді, переказує, самостійно розповідає. Разом з тим їхнє зв'язне мовлення ще недосконале.

У старшому дошкільному віці дитина здатна брати активну участь у бесіді, достатньо повно й точно відповідає на запитання, формулює питання доповнює відповіді інших, подає доречні репліки. Також дитина засвоює різні типи зв'язних висловлювань (опис, розповідь, частково міркування) [6].

Зв'язне мовлення має надзвичайного значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування таких особистісних якостей, як





комунікабельність, креативність, компетентність, ініціативність, доброзичливість. Добре розвинене зв'язне мовлення дає можливість дитині чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з оточенням, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої діяльності.

У дітей із затримкою психічного розвитку формування мовлення, зокрема зв'язного, значно відрізняється від розвитку мовлення в нормотипових дітей і має деяку специфіку. На тлі присутніх у цієї категорії дітей нестійкості уваги, недостатньої сформованості фонематичного слуху, зорового та тактильного сприймання, оптико-просторового синтезу, довільної пам'яті, зорово-моторної координації, спостерігаються суттєві труднощі в мовленнєвому оформленні власних дій, відмічається неповноцінність не лише спонтанного, але й відображеного мовлення, відмічається неузгодженість мовленнєвої та предметної діяльності.

Затримка в розвитку контекстного мовлення, як і відставання в усьому мовленнєвому розвитку, виявляється в дітей із затримкою психічного розвитку як вторинний дефект, як результат недостатності аналітико-синтетичної діяльності, низького рівня пізнавальної й особливо мовленнєвої активності, несформованості мисленнєвих операцій.

Мовлення в дітей із затримкою психічного розвитку може бути настільки слабо розвиненим, що не може виконувати функцію спілкування. Недорозвиток комуніка-

тивної функції мовлення «не компенсується іншими засобами спілкування. У результаті до шкільного віку не навчені діти із затримкою психічного розвитку приходять із суттєвим мовленнєвим недорозвитком та потребують спеціально організованої роботи з розвитку мовлення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, зв'язне мовлення є найскладнішою формою мовленнєвої діяльності людини. У процесі формування та розвитку зв'язного мовлення особливо важливим є тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей, тому питання удосконалення зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку набувають особливої актуальності та потребує пошуку ефективних підходів і засобів корекційної роботи.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. К. : ВД «Слово», 2011. 704 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Просвещение, 1974. 228 с.
3. Гавриш Н., Богуш А. Развитие мовлення дітей старшого дошкільного віку. Генеза, 2014. 160 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Калини, 1987. 138 с.
5. Головин Б. Н. Введение в языкознание. М. : Высшая школа, 1983. 231с.

6. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / за ред. А. М. Богущ. К. : Вища школа, 2007. 542 с.
7. Зажарська Г. П. Основні напрямки з розвитку мовлення молодших школярів відповідно до засад Нової української школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (324). Ч.2.
8. Ерастов Н. П. Психологические проблемы рациональной организации учебной работы школьников. Ярославль, 1972. 96 с.
9. Кашуба Л. В. Развитие зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 20 с. URL : <http://www.allbest.ru/> (дата звернення: 10.11.2021).
10. Леонтьев А. А. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики : на материале онтогенеза речи. М. : Наука, 1990. 165 с.
11. Марущак В. С. Про деякі особливості розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4 (51).
12. Хома О. М. Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III(25), Issue: 49. URL : [www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com) (дата звернення: 10.11.2021).
13. URL : <http://www.logos-cds.ru/stati/formirovanie-svyaznoj-rechi-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psichicheskogo-razvitiya/> (дата звернення: 10.11.2021).

УДК 376.37

**Л. В. Мороз**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**А. С. Кононенко**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ 4-5 РОКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ І РІВНЯ**

*У статті розглядаються наукові погляди, щодо розвитку дрібної моторики у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Запропоновані ігри та вправи для розвитку дрібної моторики у дітей 4-5 років із загальним недорозвитком мовлення.*

*В статье рассматриваются научные взгляды относительно развития мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи. Предложены игры и упражнения для развития мелкой моторики у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи.*

*The article considers scientific views on the development of fine motor skills in children with general speech underdevelopment. Games and exercises for the development of fine motor skills in children 4-5 years with general speech underdevelopment are offered.*

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, дрібна моторика, ігри для розвитку дрібної моторики, зв'язок із мовленням.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, мелкая моторика, игры для



развития мелкой моторики, связь с речью.

**Key words:** *general speech underdevelopment, fine motor skills, games for fine motor skills, communication with speech.*

**Постановка проблеми.** Мовлення є основним засобом спілкування, важливим для розвитку комунікації та зв'язку з навколишнім середовищем. Для високого мовленнєвого розвитку потрібно мати високий рівень розвитку дрібної моторики. Як зазначали В. Бельтюков, Л. Кукуєв, Л. Новіков та багато інших існує певний онтогенетичний зв'язок між розвитком мовлення та дрібної моторики.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженням проблеми розвитку дрібної моторики у різні часи займалися науковці, які вивчали діяльність психіки та мозку дитини (М. Бернштейн, Р. Левіна, В. Бехтерєв, В. Гіляровський, О. Запорожець, М. Кольцова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мастюкова, Л. Фоміна), підтверджували стимулюючий вплив тонких рухів руки на розвиток кори головного мозку [1].

Такі науковці як І. Сеченов, І. Павлов, О. Ухтомський виняткову роль надавали рухово-кінестетичним відчуттям, які покращували розвиток мовлення і мислення та довели, що першою домінуючою формою діяльності є рухова.

Згідно поглядів М. Кольцової, систематичні повторення вправ з розвитку дрібних рухів пальців активно допомагають у розвитку мовлення і є, за словами автора, «потужним засобом підвищення

працездатності кори мозку» [2].

М. Бернштейн зазначав, що парадоксальним для педагогів є усвідомлення того, що під час виконання рухів відбувається тренування не стільки м'язів тіла, скільки тренування мозку.

«Через руки ваша дитина демонструє зв'язок між думками і діями», – говорить педіатр з міста Сент-Пол, США, Рода Ерхардт [6].

На думку І. Павлова: «Мовлення – це, перш за все, м'язові відчуття, що йдуть від мовленнєвих органів кори головного мозку» [2].

М. Монтесорі вбачала розвиток дрібної моторики у сприянні впорядкуванню попередньо набутого досвіду дитини. Основний обсяг своєї роботи М. Монтесорі вклала у розвиваючу дошку, щоб у процесі гри знайомити дитину з предметами та їх ознаками, надати змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати.

**Мета статті** – висвітлити результати розвитку дрібної моторики у дітей 4-5 років із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовленнєвий розвиток дитини – один із основних чинників становлення особистості в дошкільному віці. Мовлення є засобом реалізації всіх сфер життєдіяльності дитини дошкільного віку в основних лініях розвитку. Формування дрібної моторики – є найважливішим етапом на шляху розвитку мовлення, тому що формування правильної вимови у дітей є досить

складним процесом, оскільки потрібно навчитися керувати органами мовлення, сприймати звернене до них мовлення, здійснювати контроль за власним мовленням.

Дитина, яка має високий рівень розвитку дрібної моторики логічно мислить, має достатньо розвинуту пам'ять, увагу, зв'язне мовлення [5]. Саме тому робота з розвитку дрібної моторики повинна починатися задовго до вступу у школу.

Батьки та педагоги, які приділяють значну увагу вправам, іграм, завданням для розвитку дрібної моторики та координації рухів руки вирішують одночасно декілька проблем:

- по-перше, впливають на загальний інтелектуальний розвиток дитини;
- по-друге, покращують розвиток мовлення дитини;
- по-третє, готують дитину до оволодіння навичками письма.

Для розвитку дрібної моторики корисні такі вправи:

- перебирати пальцями крупи, крутити бруски або олівець;
- застібати і розстібати гудзики різного розміру;
- плести косички з жорстких ниток;
- малювати і штрихувати олівцями;
- грати в пальчикові ігри [3].

Обстеження рівня розвитку дрібної моторики у дітей 4-5-річного віку із загальним недорозвиненням мовлення було здійснено на базі Зінківського дитячого будинку-інтернату ім. О. В. Синяговського, Зінківського району, Полтавської

області. У обстеженні прийняли участь 6 дітей віком 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення II рівня: основна група – продовжувала займатися за загальноприйнятою методикою (3 особи), група порівняння – займалася за розробленою нами методикою розвитку дрібної моторики (3 особи).

Обстеження головних характеристик дрібної моторики у дітей віком 4-5 років було реалізовано за допомогою наступних діагностичних методик:

Методика запропонована Т. Гризик, Л. Тимощук [4] має 16 завдань та складається з 3 блоків, до яких входять такі діагностичні вправи:

- Статичні вправи.
- Динамічні вправи.
- Дослідження тактильних відчуттів.
- Визначення сили тону м'язів кисті.
- Визначення координації рухів.
- Обстеження щипцеподібного захвату.

У результаті вираховувалась загальна сума балів та відбувався розподіл на групи.

*Характеристика груп:*

Група «А». Дана група оцінюється в 16-15 балів. Дрібна моторика дітей, які набрали дану кількість балів, характеризується як добре розвинена. Під час довільних і обертальних рухів пальці згинаються і розгинаються легко і вільно.

Група «Б». Дана група оцінюється в 14-11 балів. Розвиток дрібної моторики у дітей є недостатньо розвинутий.



Група «В». Дана група оцінюється від 11-9 балів. Дрібна моторика знаходиться в стадії формування. Діти відстають від вікової норми. Пальці рухаються ніяково, рухи низько диференційовані, синхронні рухи пальцями виконати не можуть. Амплітуду рухів можна оцінити як неповну. Діти швидко втомлюються, відзначається гіпотонус або гіпертонус м'язів.

Група «Г». Не більше 8 балів – діти у яких дрібна моторика рук сильно відстає від вікової норми.

Методика «Доріжки» (за Л. Венгер) мають на меті визначення розвитку точності рухів, сформованості уваги і контролю за власними діями.

Оцінювання проводилось за такими критеріями:

- Високий рівень: без помилок, виходи за межі доріжки відсутні, олівець відривається від паперу не більше трьох разів.
- Середній рівень: 1-2 виходи за межі доріжки.
- Низький рівень: 3 і більше виходів за межі доріжки, нерівна, тремтяча лінія, дуже слабка, майже невидима, або лінія з дуже сильним натиском, багаторазове проведення по одному і тому ж місцю.

На основі цих методик було отримано та порівняно результати первинного та повторного дослідження у обстежуваних групах дітей.

Для успішного вирішення проблем, пов'язаних із розвитком дрібної моторики, на базі Зіньківського дитячого будинку-інтернату ім. О. В. Синяговського, нами було визначено певні види діяльності (рис 1.),

які допоможуть у розвитку дрібної моторики у дітей 4-5 років із ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ II рівня.

Протягом трьох місяців проведення корекційно-логопедичних занять ми активно спостерігали за дітьми. Після завершення впровадження експериментальної методики нами були виявлені певні зміни щодо досліджуваних показників у дітей.

За результатами первинного обстеження можна сказати про те, що майже всі діти мають середній та низький рівень розвитку дрібної моторики. Деякі запропоновані вправи викликали труднощі у виконанні, діти не могли контролювати рухи кисті. Найскладнішим завданням для виконання виявилися вправи «Кулак-ребро-долоня» та «Козазаєць».

У першій частині таблиці (ДО) показано, що при виконанні першого блоку завдань 34% обстежуваних має низький рівень, 33 % середній та високий рівні. Це може вказувати на те, що виконання вправ у статичному напруженні дітям давалися важко. У другому блоці низький рівень отримали 17 % дітей, 66 % середній та 17% високий – діти можуть виконати вправи у динаміці, але зустрічаються певні проблеми у вигляді перестановки послідовності елементів у деяких завданнях. Результати третього блоку вказують не те, що: 66 % отримали низький рівень, 34% середній, високий рівень ніхто з дітей не отримав. Було виявлено, що майже у всіх дітей наявні проблеми із виконанням вправи (табл.1.1.).

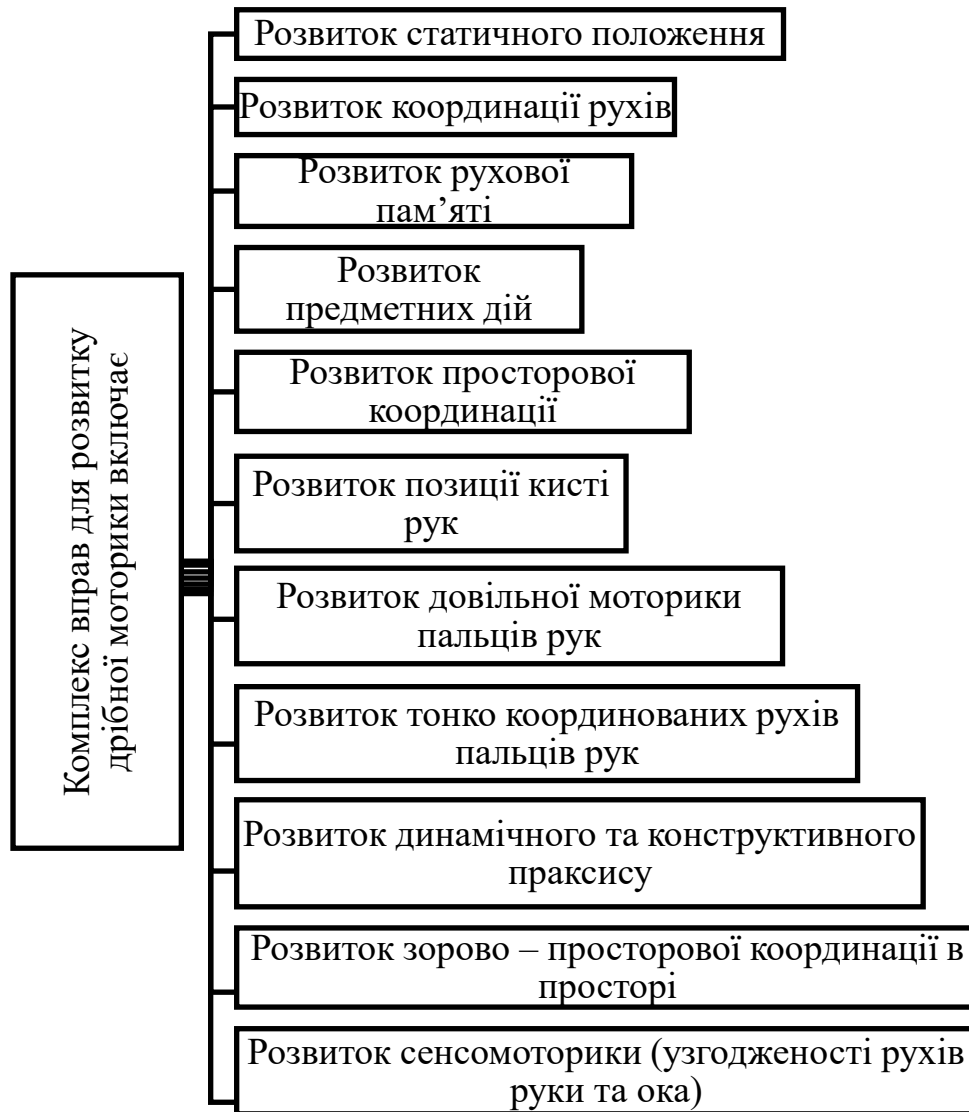


Рис.1. Види діяльності для розвитку дрібної моторики рук

Таблиця 1.

**Результати обстеження дрібної моторики  
(за методикою Т. Гризик, Л. Тимощук)**

Блоки	ДО						ПІСЛЯ					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Низький рівень		Середній рівень			
	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%
1 блок	2	33	2	33	2	33	-	-	-	-	6	100
2 блок	1	17	4	66	1	17	-	-	2	34	4	66
3 блок	4	66	2	34	-	-	1	17	-	-	5	85
Разом	7	39	8	45	3	16	1	6	2	11	15	83



Після впровадження методики було проведено повторне обстеження рівня розвитку дрібної моторики. Отримані результати занесені до другої частини таблиці (ПІСЛЯ). Із завданнями першого блоку упоралися всі діти та отримали показники 100 %, що відповідає високому рівню, у другому блоці було зафіксовано середній рівень – 34% та високий рівень – 66%, у третьому блоці зафіксовано низький рівень – 6 %, середній рівень – 11 %, високий рівень 83 %.

При виконанні завдання за методикою «Доріжки» (за Л. Венгер) при первинному дослідженні нами було отримано наступні результати: низький рівень розвитку дрібної моторики виявлено у 50 % досліджуваних, середній рівень – у 33 % досліджуваних та високий рівень – лише у 17 % досліджуваних.

Повторна діагностика за методикою «Доріжки» показала, що рівень виконання вправи покращився на 50 % (табл. 2.).

Аналізуючи результативність обстеження за методикою «Доріжки» протягом експерименту, можна констатувати наступне: у дітей різко зменшилась кількість помилок. Натиск на олівець став менш

сильним, лінія одного кольору від початку до кінця, що не спостерігалось раніше, зменшилась кількість виступів за межі лінії, знизилась кількість відривів від аркуша.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, отримані у ході досліджень результати свідчать, що стан дрібної моторики дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення II рівня знаходиться переважно на середньому рівні розвитку, а в більшості випадків на низькому рівні розвитку. Серед основних помилок характерні: неможливість контролю рухів кисті, пальці рухаються ніяково, рухи низько диференційовані, синхронні рухи пальцями виконати не можуть, відмічалася швидка втомлюваність.

Після проведеної роботи над розвитком дрібної моторики були отримані показники, які зафіксували помітні покращення. Було порівняно результати первинного та вторинного дослідження та виявлено, що рівень розвитку дрібної моторики підвищився та досяг показників високого та середнього рівня.

Таблиця 2.

**Результати обстеження дрібної моторики за методикою «Доріжки» (Л. Венгер) протягом експерименту**

	Низький рівень розвитку		Середній рівень розвитку		Високий рівень розвитку	
	Абсолютне число	%	Абсолютне число	%	Абсолютне число	%
До	3	50 %	2	33 %	1	17 %
Після	-	-	3	50 %	3	50 %

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей : основы теории и практики логопедии, 1968. 67-85 с.
2. Большакова С. Е. Формування дрібної моторики рук : ігри та вправи, 2006. 245 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : книга для учителя, 1991. 93 с.
4. Ухина Л.А. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: методическое пособие, 2010. 76 с.
5. «Мовлення на кінчиках пальчиків наших дітей». URL: <http://irc-netushyn.miskrada.org.ua/news/08-53-24-09-12-2020/> (дата звернення: 10.11.2021).
6. Кочмар-Тимошенко С. Як розвивати у дитини дрібну моторику. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2021/02/6/243873/> (дата звернення: 10.11.2021).

УДК 376.36.-053.4

**Л. О. Прядко**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**А. О. Нагорна**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта  
(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**ОСОБЛИВОСТІ СЛОВНИКА  
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

У статті розкриваються особливості словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Особлива увага приділена характеристиці рівнів ЗНМ та опису специфіки збагачення словника на зазначених рівнях.

В статті розкриваються особливості словаря дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. Особливу увагу приділено характеристиці рівнів ЗНМ та опису специфіки збагачення словаря на зазначених рівнях.

The article reveals the features of the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment. Particular attention is paid to the characteristics of the levels of ZNM and the description of the specifics of the enrichment of the vocabulary at the indicated levels.

**Ключові слова:** мовленнєві порушення, загальний недорозвиток мовлення, збагачення словника.

**Ключевые слова:** речевые нарушения, общее недоразвитие речи, обогащение словаря.

**Keywords:** speech disorders, general speech underdevelopment, vocabulary enrichment.

**Постановка проблеми.** Важливою умовою успішної підготовки дитини дошкільного віку до навчання є оволодіння зв'язним мовленням, а тому виховання з перших років життя інтересу до мовлення та вживання влучних висловів, слів і словосполучень має стати прерогативою дошкільної освіти. Прагнення досконало володіти рідною мовою є надійним шляхом формування високодуховної особистості, громадянської гідності.

Порушення мовлення та його корекція є однією з головних проблем сучасності серед дитячого





населення дошкільного віку, а цей процес, у свою чергу, сприяє збагаченню словникового запасу дітей у дошкільному віці.

Збагачення словникового запасу дітей яскраво свідчить про тісний зв'язок мовлення з розумовим розвитком, мисленням, сприйняттям, увагою. Особливо актуальними сьогодні є питання збагачення словникового запасу дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) через стійку тенденцію збільшення їх кількості. При цьому мовленнєвому розладі відбувається спотворення у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що ускладнює можливість вільного спілкування дитини з однолітками та дорослими. Оволодіння новою лексикою передбачає самостійний вибір дітьми структури свого мовлення та використання власного досвіду.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розробка та збагачення словника містить певні елементи для сприйняття, одним із яких є творчий компонент досліджувались такими дослідниками, як (А. Бородич, В. Глухов, О. Ушакова). Багато вчених, які досліджували особливості розвитку дитячого словника (Л. Виготський, О. Лурія, С. Рубінштейн, Є. Соботович, В. Тарасун, К. Ушинський, Ю. Аркін, В. Гербова), доводили взаємозв'язок мовленнєвих процесів і мислення. Особливою проблемою для дітей з ЗНМ є формування монологічного мовлення. Це справедливо відзначають Н. Бабич, А. Богуш, А. Бородич, В. Глухов, Н. Іванова, О. Ласточкина,

М. Коніна, Р. Левіна, М. Львів, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пен-тилюк, М. Рождественський, Ф. Сохін, Л. Халілова, О. Ушакова, А. Шибницька, С. Шаховська, М. Шеремет, Т. Філічева та ін.

**Мета статті** – розкрити особливості словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дошкільний вік – це період швидкого збагачення словникового запасу, а його зростання залежить від умов перших років життя та виховання дитини, тому в літературі дані про кількість слів дошкільників-однолітків дуже різні.

Збагачення словникового запасу дитини зазвичай відбувається дуже швидко, а якщо немає негативних факторів, то розвивається ще і автоматично. Через 1 рік 6 місяців. збагачення активного словникового запасу відбувається стрімко, і до кінця 2-го року життя він становить 300-400 слів, а до 3 років може досягати 1500 слів. Це пов'язано з тим, що розвиток лексики в цей час відбувається переважно за рахунок оволодіння прийомами словотворення.

Якщо дитина не може повністю вимовити правильне слово, то вона вдається до дитячого словотворення. Дорослі самостійно помічають і виправляють утворене дитиною слово, якщо воно не відповідає нормативному мовленню. Якщо утворене дитиною слово не відрізняється від норми, дорослі не помічають дитячого словотворення. Механізм цього процесу

пов'язаний з формуванням мовного узагальнення, з явищами узагальнення, з формуванням системи словотворення. Засвоєння підмета, словника дієслів, словника ознак відбувається паралельно із засвоєнням граматичного складу мовлення.

Загальне недорозвинення мовлення – це складний мовленнєвий розлад, при якому порушується формування всіх компонентів мовленнєвої системи (порушується вимова звуку, порушуються труднощі у формуванні лексичних, граматичних і фонематичних компонентів мовлення) зі збереженим слухом та інтелектом [5].

Мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) з'являється значно пізніше, ніж у дітей з нормативним розвитком (приблизно 3-4 роки, а іноді і після 5 років). Перші слова таких дітей взагалі майже незрозумілі оточуючим, враховуючи, що діти тривалий час залишаються мовленнєвими. Мовні труднощі у дітей із загальним недорозвиненням умовно характеризуються або повною відсутністю мовлення, або наявністю лепету, або наявністю розгорнутого мовлення, хоча з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвинення [2].

На сучасному етапі виділяють чотири рівні загального недорозвинення мовлення. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, розвитком мовленнєвої мотивації.

*Подано коротку характеристику рівнів ЗНМ.*

**Перший рівень ЗНМ** характеризується повною або майже повною відсутністю вербальних засобів спілкування, на відміну від дітей з нормо типовим розвитком.

Діти віком від чотирьох до п'яти років мають дуже обмежений активний словниковий запас, який складається з незрозумілих для інших звуконаслідувань і звукових комплексів.

Звукові комплекси часто супроводжуються відповідними жестами, що дає змогу зрозуміти дитину. Діти можуть використовувати деякі загальноприйняті слова, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру та звукове оформлення. Діти з першим рівнем ЗНМ практично не мають фрази, іноді спостерігається використання лепетних речень. Пасивний словниковий запас дітей набагато ширший за активний, і тому складається помилкове враження, що діти все розуміють, але самі нічого сказати не можуть.

Діти з першим рівнем ЗНМ не здатні розуміти, а тим більше повноцінно користуватися граматичним складом рідної мови. Вони не можуть відрізнити іменник однини від іменника множини, не можуть зрозуміти, чи вживається дієслово в теперішньому чи минулому часі; ці діти взагалі не сприймають граматичного значення почутих слів і лише намагаються зосередитися на їх лексичному значенні.

**Другий рівень ЗНМ** характеризується підвищеною мовленнє-



вою активністю дитини. Спілкування здійснюється за допомогою постійного, але все ще спотвореного й обмеженого запасу загальноживаних слів. Словниковий запас у дітей дуже бідний, слова вживаються зі спотвореннями, але їх значення більш стійке.

Позитивним є те, що діти другого рівня використовують фразове мовлення, але перше, що вони помічають, це використання занадто простих речень, які складаються з двох або не більше трьох слів. При цьому рівні недорозвинення мовлення виникають труднощі у визначенні розмірів, кольору і форми предметів. Діти з другим рівнем ЗНМ частково розуміють прийменники. Однак діти здатні зрозуміти свою функцію, лише якщо ситуація знайома. Існує певне розуміння граматичних закономірностей, але діти вміють застосовувати їх лише до тих слів, які вони засвоїли в ранньому дитинстві. Усне мовлення характеризується спотворенням, частою заміною одних звуків іншими. У спонтанному мовленні, коли самоконтроль зведений до мінімуму, різко зростає кількість помилок вимови. У більшості дітей спостерігається порушення складової структури слів.

**Третій рівень ЗНМ.** Цей рівень характеризується тим, що словниковий запас близький до норми. Ці діти вміють грамотно висловлювати свої думки, але їх мовлення лексично та фонетично правильне. Проте з точки зору граматичної складової мовлення деякі правила фонетики та лексики мають не-

значні труднощі. У повсякденному мовленні іноді трапляються помилки в граматичному оформленні мовленнєвих фраз, вимова іноді може бути неточна, слова неправильно підібрані до контексту. Фонетичний компонент набагато кращий за попередній рівень. Основна проблема полягає в тому, що дитина не розуміє значення окремих слів, є проблеми зі словозміною та словотворенням. Ці проблеми виникають нечасто, але дуже помітно, що нерозуміння деяких поширених слів заважає цим дітям досить точно висловлювати свої думки.

Щодо вживання прийменників, то на 3-му рівні ЗНМ діти правильно вживають ці частини мови. Особливо це стосується тих прийменників, які позначають просторове відношення між предметами. Але іноді вони вибирають неправильний прийменник або опускають його. Це свідчить про те, що дитина не до кінця розуміє, як працювати з прийменниками і що вони означають.

**Четвертий рівень** загального недорозвинення мовлення. Мовлення цих дітей розвинене досить добре. Вони без проблем формулюють власні думки. Однак при виконанні спеціальних завдань діти допускають незначні помилки, які не можна назвати грубими, проте вони показують, що дитина відчуває труднощі у розрізненні деяких звуків. Мовлення характеризується фонетичними і фонематичними дефектами, а також труднощами з відтворенням звукової і складової

структур слова. Діти недостатньо добре сприймають фонему. Словниковий запас досить багатий, хоча певні особливості є. На відміну від дітей, попередніх рівнів, ці діти дуже добре володіють безліччю складних слів, що зустрічаються регулярно в побутовому мовленні.

Висвітливо більш детально особливості формування словника дітей із ЗНМ.

Активний словник у дітей першого рівня загального недорозвитку мовлення перебуває на етапі становлення, тому складається здебільшого із звуконаслідувань, лепетних слів і лише невеликої кількості загальноновживаних слів. При цьому значення вживаних слів нестійкі, недиференційовані, пасивний словник у дітей зазначеної групи ширший, ніж активний. Розуміння мовлення поза ситуацією досить обмежене. Характерною особливістю є те, що фразове мовлення практично відсутнє; здатність відтворювати звукову і складову структуру слова у дітей не сформована [3].

У дошкільників із другим рівнем загального недорозвитку мовлення активний словник збільшується за рахунок іменників, дієслів, деяких прикметників, прислівників, але залишається ще вкрай обмеженим. Дещо поліпшується розуміння мовлення, поширюється пасивний словник, дитина розуміє лише прості граматичні форми. Вимова значної кількості звуків залишається порушеною, спостерігається грубе порушення складової будови слів. Характер помилок при відтворенні

складової структури слова свідчить про низький рівень фонематичних і артикуляторних можливостей, діти є не готовими до оволодіння звуковим аналізом і синтезом [6].

Взагалі зв'язне мовлення перебуває в зародковому стані, діти старшого дошкільного віку користуються простими, непоширеними реченнями. спостерігається яскраво виражений експресивний аграматизм.

У дошкільників із третім рівнем загального недорозвитку мовлення мовлення характеризується порушеннями розуміння дітьми мовлення у повсякденному житті, а також спостерігається імпресивний аграматизм [2]. Наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення. Спостерігається нерозуміння окремих слів і виразів, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів. Мовлення є бідним, у ньому переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості, ознаки, стан предметів і дій, а тому дітям важко використовувати навіть прості прикметники, не говорячи про складні.

У монологічному мовленні діти використовують здебільшого прості речення, відзначаються труднощі й повне невміння поширювати речення і будувати складні речення (складносурядні і складнопідрядні). У більшості дошкільників зберігаються порушення звуковимови і порушення складової будови слова, зазначається недорозвиток всіх



фонематичних процесів, що уповільнює процес оволодіння навичками звукового аналізу, синтезу та грамоти. У лексичному запасі є деякі загальноживані слова, граматичні форми недостатньо сформовані. В усному мовленні діти вживають переважно прості речення, складні речення їм дуже важко утворювати, тому в усному мовленні вони їх уникають. Також є проблеми у вживанні деяких звуків, є проблема з дотриманням складової структури окремих слів. Побутове мовлення загалом добре зрозуміле, але деякі слова та вирази не повністю зрозумілі. Помітно, що діти намагаються замінити слова та граматичні форми.

У дітей з четвертим рівнем загального недорозвитку мовлення виявляються незначні порушення всіх його компонентів, але при цьому у них немає виражених недоліків звуковимови, є лише недостатня диференціація звуків. Характерною особливістю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не запам'ятовує свій фонематичний образ і, як наслідок, відбувається спотворення різними способами: персеверація, перестановка звуків і складів, парафазія, пропуск складів, додавання звуків. і склади. Млява артикуляція і нечітка дикція справляють враження загальної нечіткості мовлення, дітям важко утворювати слова з суфіксами. Залишаються стійкими помилки у вживанні іменників зі зменшувальними суфіксами, іменників із суфіксами однини, іменників, що характеризують емоційний, вольовий і фізич-

ний стан предметів, присвійних прикметників.

На думку Г. Чиркіної та Т. Філічевої, маючи загалом повноцінні передумови для оволодіння наявними за віком розумовими операціями, діти з ЗНМ відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Серед основних труднощів – низька продуктивність пам'яті, труднощі у вербалізації, аналізі та синтезі. У старших дошкільників із ЗНМ виникають серйозні труднощі у визначенні ідеї розповіді, послідовності розвитку обраного сюжету та його мовленнєвої реалізації [6].

Творче завдання діти замінюють переказом знайомого тексту. У цієї категорії дітей відзначається відсутність уявлень про правила побудови зв'язного висловлювання (початок, розвиток сюжету, кінцівка, визначення часу і місця подій тощо), а також мелодійно-інтонаційна нечіткість та емоційність. Не зацікавленість

Вчена С. Шаховська експериментально виявила та детально проаналізувала особливості мовлення та структуру дефекту у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Так, дослідниця наголошує, що для дітей цієї категорії характерні бідність висловлювань, прагнення уникнути розширеного мовлення, труднощі перекладу [7].

Характеризуючи стан мовленнєвої та мисленнєвої діяльності дітей з ЗНМ, Л. Халілова відзначає десемантизацію та когнітивну слабкість готових мовленнєвих продуктів дітей, складність програмування мовленнєвого висловлювання на

всіх етапах його генерації. У своєму мовленні діти використовують елементарні синтаксичні конструкції, які не є інформативними, їх основна думка іноді не відповідає заданій темі, ці діти мають труднощі у визначенні смислових зв'язків між частинами тексту, розгортанні текстового повідомлення.

Вчений В. Глухов констатує, що дошкільники із ЗНМ III рівня значно відстають від норми в оволодінні навичками зв'язного монологічного мовлення. Характерними труднощами для дітей є програмування змісту фраз, слабка інформативність повідомлення, порушення зв'язності, смислові невідповідності, фрагментарність, смислові пропуски, несамостійність у складанні розгорнутого висловлювання [3, с. 20].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення значно відстає від зв'язного мовлення дошкільників з нормативним розвитком і має свою специфіку. В першу чергу це стосується як активної, так і пасивної лексики. Загалом для цієї категорії дітей характерна низька словникова активність, порушення зв'язності та послідовності викладу; низька інформативність висловлювань; бідність і стереотипи лексико-граматичних засобів мови; пропуски і повтори слів, паузи в тексті; неможливість повного вираження думки. Діти постійно потребують допомоги логопеда в розумовій реалізації задуманого.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272с.
2. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Луганськ : Альма-матер, 2004. 131с.
3. Глухов В. П. Коррекционная работа по формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития. *Среднее профессиональное образование*. 2014. № 10. С. 19-24.
4. Ласточкина Е. Исследование состояния связной речи старших дошкольников с ОНР с помощью познавательных заданий. *Актуальные вопросы современной науки*. Минск : БГПУ. 2013. 176 с.
5. Поліщук С. В. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський. 2011. Вип. 17 (2). С. 286-293.
6. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 44 с.
7. Шаховская С. Н. Эффективные технологии преодоления общего недоразвития речи у дошкольников как один из путей обеспечения равного доступа к образованию детям с ограниченными возможностями здоровья. *Образовательная панорама*. 2018. № 2 (10). С. 30-35.



УДК 159.946.3:373.3-056.264

**Т. М. Садовець**магістрантка 2 курсу  
групи KorL1–M20zспеціальності 016 Спеціальна освіта  
«Логопедія. Спеціальна психологія»**О. Б. Белова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методикКам'янець-Подільського національного  
університету імені І. Огієнка

## СТАН РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРозВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

*У статті розглядаються наукові погляди щодо розвитку граматичної будови мовлення. Висвітлюється стан розвитку граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (III рівня).*

*В статье рассматриваются научные взгляды по развитию грамматического строя речи. Освещается состояние развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).*

*The article considers scientific views on the development of grammatical structure of speech. The state of development of grammatical structure of speech in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech (III level) is covered.*

**Ключові слова:** граматична будова мовлення, діти з загальним недорозвиненням мовлення, розвиток мовлення, дошкільники.

**Ключевые слова:** грамматический строй речи, дети с общим недоразвитием речи, развитие речи, дошкольники.

**Key words:** grammatical structure of speech, children with general speech underdevelopment, speech development, preschoolers.

**Постановка проблеми.** У сучасній спеціальній педагогіці великого значення приділяють навчанню дітей з порушеннями мовлення (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, Т. Сак, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Актуальність дослідженої теми вказує на велике значення засвоєння дитиною граматичної будови мовлення. Морфологічна та синтаксична оформленість дозволяє дошкільнику вільно здійснювати процес спілкування між своїми однолітками та дорослими. У зв'язку зі збільшенням числа дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення проблема формування лексико-граматичних засобів мовлення займає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про методику їх розвитку та корекції стає одним з найактуальніших.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку граматичної будови мовлення стала предметом дослідження різних наукових галузей: психолінгвістики (А. Богуш, А. Бородич, Л. Калмикова та ін.), логопедії (Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), психології (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Н. Жинкін, Д. Ельконін та ін.), спеціальної психології (Т. Сак,

Є. Собонович та ін.), педагогіки (А. Богуш, А. Бородич, Л. Калмикова, К. Крутій, А. Маркова, Г. Леушина, С. Карпова).

**Мета статті** – теоретично та практично проаналізувати стан розвитку граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наукові дослідження сучасних вчених (О. Бєлова, А. Богуш, Н. Гаврилова, Т. Дуткевич, Т. Ілляшенко, Л. Калмикова, С. Конопляста, К. Крутій та ін.) доводять, що формування граматичної правильності мовлення у дітей займає важливе місце у роботі вихователів по розвитку мовлення. Теоретичною основою формування у дітей дошкільного віку граматичної будови мовлення є наукова граматики, яка має свої граматичні категорії, граматичні одиниці й граматичні форми.

Слово *граматика* має кілька значень. По-перше, це будова мови, тобто *система морфологічних одиниць, категорій і форм, синтаксисних одиниць і категорій, словотворчих одиниць і способів словотворення*.

**Граматиною** називають всю звукову і нелексічну організацію мовлення, яка представлена в її граматичних категоріях, граматичних одиницях і граматичних формах. По-друге, це розділ мовознавства, що вивчає граматичну будову мовлення. Граматика як наука про будову мовлення складається з двох розділів: морфології (граматичні властивості слова, зміну його форм і пов'язаних із ним

граматичних значень, а також частини мови) і синтаксису (засоби і правила побудови речень і словосполучень).

**Грамматична правильність мовлення** – це дотримування в процесі спілкування основних граматичних норм, сформульованих у вигляді правил. Це норми словотворення частин мовлення, відмінювання і дієвідмінювання слів, узгодження, побудови речень певної структури, а також норми керування, що засвоюються практично.

Оволодіти граматичною правильною мовлення означає оволодіти граматичними нормами рідної мови, що є складником літературної норми мови.

Загальне недорозвинення мовлення третього рівня характеризується чітким і добре усвідомленим розрізненням деяких граматичних форм, але також є граматичні форми, у яких діти мають труднощі [2]. Під час вимови у цієї категорії дітей спостерігаються як загальні, так і специфічні аграматизми.

О. Бєлова [1], Н. Гаврилова [2], С. Конопляста [3], Ю. Рібцун [6] та інші вчені виділяють наступні неправильні форми поєднання слів в реченнях у дітей з ЗНМ III рівня: 1) помилки у вживанні родових, числових, відмінкових закінчень іменників, займенників, прикметників (дід копає лопата, червоний кулі, багато ложков); 2) неправильне вживання відмінкових і родових закінчень кількісних числівників (немає два гудзиків); 3) порушення узгодження дієслова з іменниками і





займенниками (діти малює, вона впав); 4) неправильне вживання родових і числових закінчень дієслів в минулому часі (дерево впали); 5) помилкове вживання прийменниково-відмінкових коняструкцій (під столу, в будинку, із стакан).

Недостатній розвиток граматичної будови мовлення також характеризується не сформованістю навичок практичного словотворення. Діти відчують труднощі під час утворення назв дитинчат тварин (у кішки – маленька кішечка), зменшувально-пестливої форми іменників (відерце – відеречко), відносних прикметників від іменників (полуничний – полуниця), присвійних прикметників (у лисиці – лисій хвіст), префіксальних дієслів, складних слів.

Аналізуючи граматичне оформлення фрази даної категорії дітей, можна відзначити труднощі під час підбору мовленнєвих засобів, складання складних речень, пропуск і перестановку слів у реченні, складність послідовної передачі подій.

Таким чином, ознайомлення з психолого-педагогічною, методичною літературою з проблеми формування граматичної будови мовлення у дошкільників з ЗНМ III рівня, дають підстави стверджувати, що в логопедичній практиці даній проблемі надавали особливого значення. Цій темі присвячені дослідження Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Мілевської, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, В. Тарасун, М. Шеремет ін. На думку цих фахівців, основним напрямком корекційної роботи при загальному недо-

розвитку мовлення є розвиток граматичної будови мовлення, тобто навичок словотворення, словозміни і побудови речень [2, 3, 4, 5, 6, 7].

Засвоєння граматичної будови мови у дітей з ЗНМ III рівня, на відміну від дітей з типовим психофізичним розвитком, відбувається не по наслідуванню, а на спеціально організованих заняттях. Нові навички даються цим дітям важко, так як граматичні значення не завжди конкретні і вимагають запам'ятовування багатьох мовленнєвих норм і правил.

Експериментальним дослідженням граматичної правильної будови мовлення було охоплено 20 дітей дошкільного віку (від 5-ти до 6-ти років), з них: 10 (100 %) із загальним недорозвиненням мовлення ЗНМ III рівня (за результатами логопедичних карток діти мали діагноз – дизартрія), що складала експериментальну групу і 10 (100 %) та з типовим психофізичним розвитком – контрольна група дошкільників.

Діагностичне дослідження з визначення рівня розвитку граматичної будови мовлення проводилося індивідуально з кожною дитиною. Для дослідження використовувалися методичні рекомендації з логопедичного обстеження дітей з мовленнєвими порушеннями.

Для визначення рівня сформованості граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку нами проводилось обстеження:

- розуміння граматичних форм слова;
- сформованість процесів словозміни;

- сформованість процесів словотворення;
- граматичного оформлення речень.

Виявлено, що розуміння граматичних конструкцій було сформовано не у всіх дітей дошкільного віку. Найбільші труднощі виникли під час виконання завдань на розуміння значень прийменників і логіко-граматичних конструкцій. Так низький рівень належав 30 % дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Середній рівень був притаманний 40 % цієї ж групи і 30 % з типовому розвитку. Високий рівень належав лише 70 % дітей без мовленнєвих патологій.

Вивченість сформованості процесів словозміни показало, що найбільші труднощі у дітей викликали вправи на узгодження числівника з іменником і вживання множини іменників у родовому відмінку. Відповідно, низький рівень належав тільки 60 % дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Середній рівень спостерігався у 40 % дітей експериментальної і контрольної груп. Високий рівень належав лише 60 % дітям з типовим психофізичним розвитком.

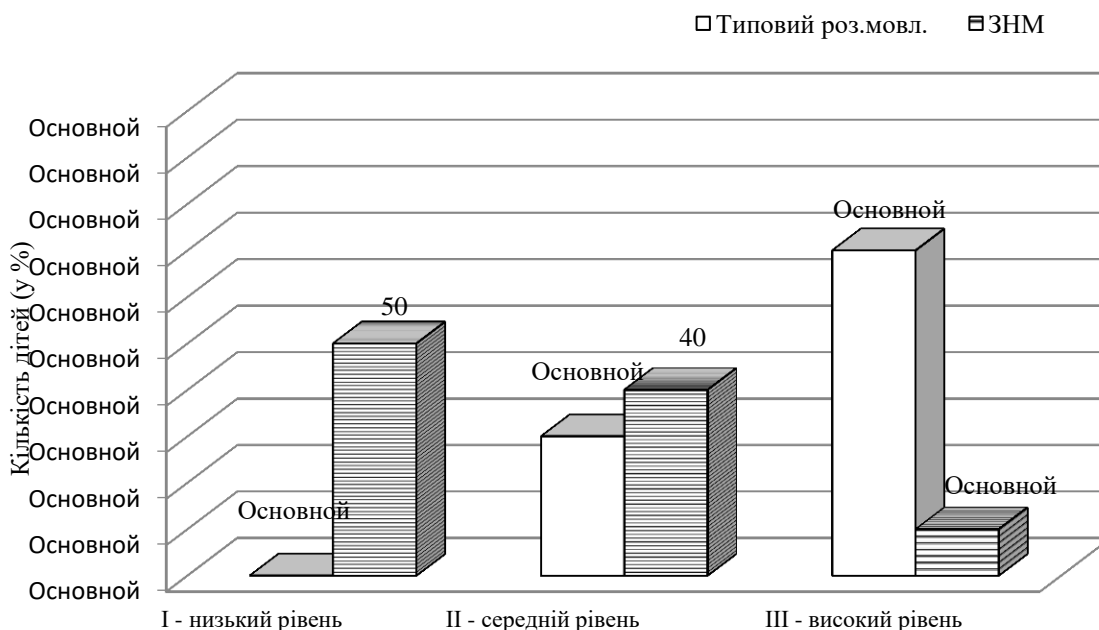
Під час дослідження процесу словотворення у дітей найбільші помилки виявлено під час виконання завдань на утворення відносних прикметників і складних слів. Низький рівень ми виявили у 50 % дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Середній рівень – у 50 % дітей

експериментальної групи і 20 % – контрольній групі. Високий рівень належав лише 80 % дітей з типовим психофізичним розвитком.

Аналіз сформованості граматичного оформлення речень показав, що низький рівень був притаманний 50 % дітей із ЗНМ III рівня. Середній – належав 50 % дітей експериментальної групи і 30 % – контрольній групі. Високий рівень спостерігали лише 70 % дітей з типовим розвитком.

Узагальнені показники сформованості граматичної правильної будови мовлення у дітей дошкільного віку показав, що низький рівень найбільше належав дошкільникам з загальним недорозвиненням мовлення і складав 20 %. Середній рівень мали 40 % дітей з порушеннями мовлення і 30 % з типовим психофізичним розвитком. Високий рівень ми спостерігали найбільше у дітей контрольної групи, а саме у 70 % і лише 10 % у дітей з загальним недорозвиненням мовлення III рівня (див. рис. 1).

Результати констатуючого експерименту показали, що у дітей з ЗНМ III рівня спостерігаються порушення морфологічних, синтаксичних елементів, виявлено труднощі у виборі граматичних засобів для вираження своїх думок, дитячі висловлювання з проявами аграматизму: неправильне узгодження числівників з іменниками (два зошити – два зошити, два олівці – дві олівця); неправильне вживання дієслів (став збирав – став збирати);



*Рис. 1. Узагальнені показники сформованості граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку*

неправильне вживання прийменникових закінчень (з гірка – з гірки); неправильне вживання прийменників, сполучників (дівчинка виходить з школи – дівчинка виходить школи). Особливі труднощі викликали під час розуміння граматичних форм: однини й множини іменників, дієслів, прикметників, форм чоловічого і жіночого роду дієслів минулого часу, значень прийменників, логіко-граматичних відносин. Серед форм словотворення найбільш помилки спостерігалися під час утворення множини іменників, відносних і присвійних прикметників, префіксальних дієслів і складних слів. При дослідженні граматичного оформлення речення були пропуски і порушення послідовності слів у реченні, що

вказувало на недостатньою її сформованість. Відзначалися труднощі при складанні і вживанні різних типів складних речень.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнення результатів проведеного теоретичного та експериментального дослідження дали змогу сформулювати наступні висновки.

Встановлено, що граматично правильне мовлення – це дотримання в процесі спілкування основних граматичних норм, сформульованих у вигляді правил. Це норми словотворення частин мовлення, відмінювання і дієвідмінювання слів, узгодження, побудови речень певної структури, а також норми керування, що засвоюються практично.

Визначено, особливості форму-

вання граматичної будови мовлення у дошкільників з типовим психофізичним розвитком а також у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. Граматичні форми словотворення, словозміни, пропозиції з'являються у таких дітей в тій же послідовності, що і при типовому мовленнєвому розвитку. Однак, для дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерний більш повільний темп засвоєння, дисгармонія розвитку морфологічної і синтаксичної систем мовлення, спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку.

Для вивчення рівня граматичної будови мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та з типовим психофізичним розвитком та з використовувались діагностичні методики, які розкривали розуміння граматичних форм, сформованості процесу словозміни, словотвору, граматичного оформлення речення.

Аналіз матеріалів дослідження показав, що граматична будова мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня відрізняється своїми характерними особливостями: недостатньою сформованістю навичок словозміни, словотворення і зв'язного мовлення. Тому необхідно організувати навчально-корекційну роботу, спрямовану на розвиток граматичної будови мовлення у даної категорії дітей.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні*

*науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3–11.

2. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2012. С. 293–315.
3. Конопляста С. Ю. Ринологія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс, 2015. 312 с.
4. Мілевська О. П. Особливості семантичної доміанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2019. С.145–154.
5. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. Херсон: Основа. 2012. 239 с.
6. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями розвитку : монографія. К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 392 с.
7. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. посібник. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.



УДК 376-056.264-053.4:811.161.2'271.1

**Л. Л. Стахова**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач*

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**О. О. Андрієвський**

*магістрант спеціальності  
Спеціальна освіта*

*(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті висвітлено питання попередження порушень писемного мовлення, значення даної роботи з дітьми дошкільного віку, представлено результати обстеження дітей старшого дошкільного віку з метою раннього виявлення порушень письма та читання.*

*В статье отражены вопросы предупреждения нарушений письменной речи, значения данной работы с детьми дошкольного возраста, представлены результаты обследования детей старшего дошкольного возраста с целью раннего выявления нарушений письма и чтения.*

*The article covers the issues of prevention of speech disorders, the importance of this work with preschool children, presents the results of the survey of older preschool children for early detection of writing and reading disorders.*

**Ключові слова:** *писемне мовлення, навички письма та читання, попередження.*

**Ключевые слова:** *письменная речь, навыки письма и чтения, предупреждение.*

**Keywords:** *written speech, writing and reading skills, warning.*

**Постановка проблеми.** Інтерес до проблем раннього виявлення, попередження та корекції специфічних порушень читання (дислексії) у дітей обумовлений тим, що читання як діяльність відіграє важливу роль в житті людини: воно стимулює її психічний розвиток, забезпечує загальноосвітню підготовку, впливає на формування особистості в цілому. Актуальність проблеми попередження відхилень у формуванні навички читання і письма має винятково важливе значення для сучасної логопедії, дефектології, а також педагогіки. За даними різних авторів, стійкі розлади читання і письма виявляються у 3-10 % дітей молодшого шкільного віку без тяжких мовленнєвих патологій і майже у третини дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку у віці 7-9 років (Р. Беккер, О. М. Корнєв, В. Hallyger, Р. Ott та інші). Проблеми виникнення і високий рівень розповсюдженості розладів читання і письма у дітей постійно знаходяться у колі зору і дотику великої плеяди вчених світу [1]. Несвоєчасне і неефективне логопедичне втручання, спрямоване на виявлення, попередження і корекцію порушень писемного мовлення, зумовлює ускладнення в навчанні в цілому й перешкоджає процесу якісного набуття знань і навичок. У зв'язку з цим набуває особливої актуальності проблема виявлення схильності до проявів порушень писемного мовлення в дітей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психолінгвістична модель визначення стану сформованості готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку до оволодіння читання у школі, а також зміст корекції виявлених порушень компонентів психологічної структури писемного мовлення дозволяють втілити диференційований підхід до попередження стійких порушень писемного мовлення у дошкільників із різною базовою патологією представлено В. М. Ільяною [1]. О. М. Купчак присвячує дослідження вивченню сформованості передумов до формування писемного мовлення в учнів початкових класів, автором розроблено схему обстеження та календарно-тематичне планування для дітей зі схильністю до утруднень в процесі опанування читанням і письмом [3]. Аналіз формування навичок писемного мовлення здійснює Л. В. Тенцер [6], напрямив профілактики порушень писемного мовлення в дітей дошкільного віку із використанням засобів Монтессорі-педагогіки – А. І. Кравченко [8]. С. Максименко описує готовність дитини до процесу писемного мовлення, як багатогранне явище, що охоплює інтелектуальну, фізіологічну, соціальну та емоційно-вольову здібність, А. Богуш дає розуміння готовності дитини до процесу писемного мовлення, як певну сукупність фізичних і психологічних особливостей малюка [2].

**Мета статті** – висвітлити питання попередження порушень писемного мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питаннями виявлення, корекції, розвитку писемного мовлення займаються педагоги, лінгвісти, психологи, фізіологи, психолінгвісти, лікарі. Відбулися значні зрушення у логопедичній науці і практиці щодо створення корекційних програм, методик, підручників, навчальних посібників, але їх застосування є необхідним після діагностичного підходу і вивчення готовності дитини до опанування навичкою читання і письма [7]. Тому з метою розв'язання означеної проблеми необхідно стає робота щодо виявлення дітей зі схильності щодо виникнення порушень читання і письма [1].

Досліджуючи передумови готовності дітей старшого дошкільного віку до процесу писемного мовлення, важливим аргументом постають механізми (умови) щодо нормального і своєчасного розвитку даних навичок.

Для засвоєння правила правопису важливою умовою є оволодіння дитиною достатнім запасом слів, а також розуміння цих слів, розуміння подібності однокоренних слів. Усе це можливо за наявності стійкого уявлення звукового складу слова. Навичка письма потребує до початку шкільного навчання накопичення у дитини достатньо широкого мовленнєвого досвіду. Чим більший і різноманітніший мовленнєвий досвід тим легше і практичніше відбувається формування навички письма [4].

Для успішного оволодіння навичкою читання для дітей є також сформованість усного мовлення

(мовленнєвого досвіду), фонетико-фонематичної сторони (вимова, слухова диференціація фонем, фонематичний аналіз і синтез, лексико-граматичний аналіз і синтез, зоровий аналіз, синтез).

Отже, ми можемо визначити дві сторони передумов формування навичок писемного мовлення: *технічну* (співвідношення зорового образу написаного слова з його промовленням), а також *смыслову* [4].

Нами застосовані діагностичні прийоми перевірки готовності дітей старшого дошкільного віку до опанування писемного мовлення представлені в навчальному посібнику Пічугіної Т. В. «Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією» [5]. Дані прийоми дозволили нам визначити і встановити рівень готовності до опанування читання та письма.

Після виконання дітьми діагностичних завдань, що дали нам можливість з'ясувати помилки і труднощі в оволодінні навичками читання і письма, групу ризику, а також визначити ефективні методи корекційно-розвиткової логопедичної роботи щодо подолання наявних труднощів.

Результатом діагностичного аналізу було встановлено 3 рівні готовності до опанування навичок письма та читання: низький рівень (НР), середній рівень (СР), високий рівень (ВР). Результати дослідження дітей представлені в таблиці 1 і таблиці 2.

У ході даного експериментального дослідження було встановлено, що лише 20 % дітей із ОГ і 20 % ГП мають середній рівень (СР)

готовності до формування навички письма і читання, та 60 % дітей ОГ і 60 % дітей ГП до встановлення навчальної навички писемного мовлення, що обумовлюється низьким рівнем сформованості внутрішніх позицій, орієнтації і самоконтролю.

Таблиця 1.

**Обстеження дітей ОГ**

Рівні сформованості навички ПМ	Письмо		Читання	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий рівень	-	-	-	-
Середній рівень	1	20%	-	-
Низький рівень	4	80%	5	100%

Таблиця 2.

**Обстеження дітей ГП**

Рівні сформованості навички ПМ	Письмо		Читання	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий рівень	-	-	-	-
Середній рівень	1	20%	3	60%
Низький рівень	4	80%	2	40%

Обстеження здібності дітей до оволодіння дітьми навичкою письма виявило значну кількість помилок різноманітного характеру. По-перше, це помилки, що пов'язані з порушенням координації, неточністю уявлень про форму і колір, величину предмета, тобто порушення просторового сприйняття і уявлень, труднощі оптико-просторового аналізу, несформованістю оптичного образу фігури або предмету. По-друге, незважаючи на

необмежений час для виконання завдання аналізу готовності до навчання письма, дехто з дітей не закінчили свої малюнки, що на наш погляд є доказом слабкої концентрації, працездатності і недостатньої мотивованості. По-третє, у виконаних завданнях кожної дитини встановленні помилки конфігурації зазначених фігур у завданнях.

Вивчення здібності дітей до оволодіння навичкою читання доводить, що усі діти показали низький рівень готовності до оволодіння читанням. На наш погляд ключовою причиною є порушення усного мовлення, недостатня сформованість фонематичного сприйняття. Діти намагались спрощувати свої відповіді на запитання, спотворюючи, переставляючи лексико-граматичну структуру речення. Більшість із них, без допомоги логопеда не могли сформулювати свою відповідь.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, представлене обстеження дітей дозволяє виявити групу ризику дітей, забезпечити спрямованість розвитку недостатньо сформованих компонентів, а також визначити технологію логопедичної роботи в подоланні труднощів оволодіння навичками писемного мовлення.

Результати обстеження доводять необхідність здійснення спеціально організованої корекційної роботи, визначення методики логопедичної роботи з профілактики порушень писемного мовлення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навчально-методич-

ний посібник. Київ, 2014.

2. Кононеко О. Л. Сучасне дошкільня : актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку. *Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільня освіта»*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2019. 321с.
3. Купчак О. М. Профілактика порушень писемного мовлення в учнів початкових класів URL : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21CO M=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znpkr\\_sp\\_2012\\_20\(1\)\\_19.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21CO M=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpkr_sp_2012_20(1)_19.pdf) (дата звернення: 21.10.2021).
4. Левина Р. Е. Нарушения письма и чтения. Избранные труды / ред. сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шопик. М. : АРКТ, 2008. 224 с.
5. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1.
6. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Логопедія*. 2015, № 5. С. 65-74.
7. Трофіменко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник, Київ, 2014.
8. Цигвінцева Є. О., Кравченко А. І. Профілактика дисграфії в дітей дошкільного віку засобами Монтессорі-педагогіки. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали V Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. С. 68-70.





УДК 376-056.264-053.5:81'233:398.21

**Л. Л. Стахова**кандидат педагогічних наук,  
старший викладачСумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка**В. В. Матюшенко**магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті висвітлено методику збагачення словника дітей молодшого шкільного віку засобом казки, представлено принципи, на яких ґрунтується впровадження методики, види роботи з казкою, завдання зі збагачення та активізації словника прикметниками, іменниками, дієсловами, прислівниками.*

*В статтє описана методика обогачення словаря детей младшего школьного возраста средством сказки, представлены принципы, на которых основывается внедрение методики, виды работы со сказкой, задачи по обогащению и активизации словаря прилагательными, существительными, глаголами, наречиями.*

*The article highlights the method of enriching the vocabulary of primary school children with a fairy tale, presents the principles on which the introduction of the method, types of work with a fairy tale, tasks to enrich and activate the vocabulary with adjectives, nouns, verbs, adverbs.*

**Ключові слова:** словникова робота, збагачення словника, діти молодшого шкільного віку.

**Ключевые слова:** словарная работа, обогачення словаря, дети младшего школьного возраста.

**Keywords:** *vocabulary work, vocabulary enrichment, children of primary school age.*

**Постановка проблеми.** Проблема мовленнєвої, зокрема лексичної, компетентності дітей молодшого шкільного віку є однією з головних в навчальному процесі. Якісний і своєчасний розвиток лексичної компетентності є важливою умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Особливого значення робота зі збагачення словника набуває при порушеннях мовленнєвого розвитку дитини. Одним із засобів корекційного впливу на збагачення словника дітей є казка.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему збагачення словникового запасу учнів початкових класів піднімають Х. Герич, Г. Крохмальна, О. Полєвікова. Біля витоків розвитку методу казкотерапії стояли Є. Романова, А. Гнезділов, Т. Ситько, Ю. Візкі, Г. Миколаєва, Д. Протасова, Е. Тарасова, Т. Баязитова, Т. Карасьова, Т. Грабенко, Гордієнко О. А., Шевчук Т. О. виокремлюють напрями роботи із розвитку мовлення дітей, подають рекомендації учителям щодо здійснення словникової роботи на уроках української мови [1]. А. Мовчун досліджує питання роботи над літературними термінами з учнями початкової школи, М. Крикун – роль слова в розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку [3; 2]. Шляхи збагачення словникового запасу першокласників у контексті педагогічної інноватики аналізує О. Полєвікова, формування

лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчої роботи – Н. Сіранчук [4; 5].

**Мета статті** – висвітлити методику збагачення словника дітей молодшого шкільного віку засобом казки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Словникова робота в школі спрямована на збагачення пасивного і активного словника учнів, формування вміння оперувати новими словами, уточнення значення.

Використання казки в корекційній роботі з активізації словника дітей молодшого шкільного віку є ефективним засобом, дає позитивні результати.

Дослідження показало, що організація процесу збагачення словника дітей молодшого шкільного віку засобом казки має базуватися на реалізації дидактичних принципів: *принципу системності* (на заняттях має відбуватися розвиток, корекція та вдосконалення усіх складових сторін мовлення: збагачення словника, вдосконалення звуковимови (контроль за правильною звуковимовою), розвиток зв'язного мовлення (діти вчилися правильно давати відповіді на запитання, будувати власні висловлювання, описувати героїв казки, переказувати сюжет тощо), удосконалення граматичної будови мовлення (узгодження іменників з прикметниками, з дієсловами, правильне вживання закінчень, утворення нових слів, змінювання слів), розвиток фонематичного слуху, просодичних компонентів мовлення); *принципу*

*свідомості* (діти шкільного віку повинні усвідомлювати всі поняття, розуміти, що отримані знання є дуже важливими); *принципу наочності* (використання на заняттях картинного матеріалу, аудіозаписів, відеозаписів, презентацій, іграшок, масок, пальчикового театру, лялькового театру); *принципу забезпечення максимальної мовленнєвої активності* (діти на заняттях мають максимально говорити); *принципу виразності мовлення* (навчання дітей лексичних особливостей українських народних казок (епітети, метафори, порівняння тощо) та вживанні їх у своєму мовленні); *принципу залучення дітей до активної пізнавальної діяльності* (пізнання нового під час ознайомлення з казкою, виконання мисленнєвих завдань); *принципу індивідуального підходу* (врахування інтересу дітей до певних казок, бажання та пропозиції під інсценізації та драматизації тощо).

Застосування казки в роботі з активізації словника дітей молодшого шкільного віку доречно використовувати різноманітні види роботи.

1. Використання казки як метафори (пов'язувати казкові образи та сюжети з життєвим досвідом дитини, обговорювати їх).
2. Обговорення поведінки і мотивів вчинків персонажів (добирати слова, що позначають риси характеру героїв, добирати прикметники до іменників (Попелюшка яка? – красива, добра, працююча, лагідна) та навпаки (ключик золотий; Що буває золотим? –



- кільце, сережки, серце), дієслова до іменників (Що робить Кіт? – гуляє, їсть, спить) та навпаки (золота риба плаває. Хто або що плаває? – качка, плавець, човник).
3. Малювання за мотивами казки (вільні асоціації, що аналізують та обговорюють, діти відображають в малюнках).
  4. Інсценізація та драматизація казки або епізодів казки.
  5. Використання казки як притч-повчання (підказка варіанту вирішення ситуації на прикладі казкового сюжету).
  6. Творча робота за мотивами казки (дописування, переписування, придумування закінчення або зачину, введення нових героїв, заміна героїв).

На заняттях необхідно активно використовувати *самостійну роботу дітей*, як вид діяльності: складання дітьми казок, вигадування казкових героїв і казкових подій, складання усної розповіді-опису улюбленого героя тощо.

Створення *ситуації інтересу на заняттях* при викладанні того чи іншого матеріалу (використання пізнавальних ігор, цікавих пригод, гумористичних уривків, перегляд казок чи уривків з них, кінофільмів) є ефективним мотивуючим засобом. Також для стимуляції корекційної діяльності та формування інтересу до занять використовують *пізнавальні ігри* (ігри-подорожі, вікторини тощо).

Завдання зі збагачення та активізації словника прикметниками:

1. Добір слів-ознак (прикметників) до слів-назв (іменників) персо-

- нажів (Попелюшка яка? Кіт який? Снігова королева яка? Колобок який?) до слів-назв атрибутів (ключик який? булава яка? Яйце яке? Чоботи які?).
2. Додавання прикметника до поданого речення (І побачили вони перед собою ... палац. Попелюшка приїхала на бал у ... сукні. Червона шапочка несла бабусі ... пиріжки.).
  3. Добір синонімів або близьких за значенням (сова мудра, ... ; ріпка велика, ...).
  4. Добір антонімів (ріпка велика, а яблучко – ...; Попелюшка працює вата, а сестри – ...).
  5. Складання речень з даними словами.
  6. Переказ казки з обов'язковою поширеною характеристикою героїв. Наприклад, «...Покотився круглий жовтий веселий Колобок...Котиться він по густому зеленому літньому лісу... Зустрів він руду хитру красиву струнку лисицю...» .
  7. Складання «кольорових казок». Діти розповідають казку, під час називання певних предметів обов'язково використовують словосполучення прикметник (назва кольору)+іменник (назва предмета). Наприклад, «На блакитному небі сяяло жовте сонце. У зеленому лісі гуляв сірий зайчик. Він збирав червоні квіти».
  8. Складання «геометричних казок» (аналогічно завданню 8).

Завдання зі збагачення та активізації словника дієсловами:

1. Добір слів-дій (дієслів) до слів-назв (іменників) персонажів (Що

- робив Колобок? Червона Шапочка? Білосніжка?).
2. Додавання дієслова до поданого речення (Попелюшка ... на бал у красивій сукні. Червона шапочка ... бабусі гарячі пиріжки. Дід ... рукавичку. Колобок сів на носика лисиці та ...).
  3. Добір синонімів або близьких за значенням (крокує, йде, біжить; падає, опускається).
  4. Добір антонімів (підходить – відходить, заходить – виходить, піднімається – опускається).
  5. Складання речень з даними словами.

Завдання зі збагачення та активізації словника іменниками:

1. Добір слів-назв предметів (іменників) до слів-ознак (прикметників) (золота рибка – Хто або що буває золотим?; мудра сова – Про кого можна сказати «мудрий»?; гарячі пиріжки – Що буває гарячим?).
2. Добір слів-назв предметів (іменників) до слів-дій (дієслів) (Хто прибирає? Хто літає? Хто співає?).
3. Додавання іменника до поданого речення (І побачили вони перед собою красивий високий ... . Попелюшка приїхала на ... . Червона шапочка несла бабусі гарячі ...).
4. Добір синонімів або близьких за значенням (автівка, машина, автомобіль; відро, цеберка; горизонт, небокрай, небосхил, виднокруг, виднокрай, крайнебо, обрій; дружба, злагода).
5. Добір антонімів (ранок – вечір, зима – літо, підлога – стеля).

6. Складання речень з багатозначними словами. Складання казки з використанням цих речень.
7. Складання речень з даними словами.
8. Переказ казок з додаванням певних деталей. Наприклад, Червона шапочка несла в кошику гарячі пиріжки, чай, каву, котлети.
9. Складання «кольорових казок». Діти розповідають казку, в якій всі предмети мають бути одного кольору. Наприклад, «Жовта казка»: «На жовтому сонечку грілися жовті качата та курчата. Навколо росли жовті кульбаби, тюльпани і троянди. Мама качка і мама курка принесли жовту фарбу та пензлики. Пташенята стали малювати жовті ... «.
10. Складання «геометричних казок» (аналогічно завданню 9).
11. Добір однокореневих слів. Складання казки з однокореневими словами. Наприклад, «У великому лісі жив веселий лісовик. Він доглядав за лісними деревами та квітами. ...».

Завдання зі збагачення та активізації словника прислівниками:

1. Добір синонімів або близьких за значенням (високо – вгорі, низько – внизу, далеко – неблизько).
2. Складання речень з даними словами.
3. Додавання слова, що підходить за змістом.

Також для активізації словника використовують завдання на додавання одного слова за запитаннями. Наприклад, Котиться Колобок по доріжці. Який Колобок? Котиться



жовтий Колобок по доріжці. По якій доріжці? Котиться жовтий Колобок по вузькій доріжці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Словникова робота – це кількісне зростання лексики, удосконалення вміння користуватися словами, це створення можливостей для спілкування, а також це спосіб розвитку мислення та мовлення загалом. Одним із ефективних засобів збагачення словника дітей молодшого шкільного віку є казка.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко О. А., Шевчук Т. О. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічна Житомирщина*. 2008. № 1. С. 22-25.
2. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2003. № 11. С. 27-35.
3. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів. *Початкова школа*. 2003. № 10. С. 35-38.
4. Полевикова О. Шляхи збагачення словникового запасу першокласників. *Наукові записки*. Серія : Педагогіка. 2009. № 4. С. 72.
5. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskoy-kompetentnosti-mladshego-shkolnika-sredstvami-slovoobrazovatelnoy-raboty/viewer> (дата звернення: 01.11.2021)

УДК 376-056.264-053.4:81'233'234

**Л. Л. Стахова**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач*

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Т. В. Овсієнко**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта*

*(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## ПРЕДМЕТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ АЛАЛІЄЮ

*У статті висвітлено методика розвитку мовлення дітей із моторною алалією, використання предметно-ігрової діяльності, зазначено принципи, на яких ґрунтується впровадження методики, умови, основні напрями корекційної роботи, надано зразки завдань.*

*В статтє описана методика розвитку речи детей с моторной алалией, использование предметно-игровой деятельности, указаны принципы, на которых основывается внедрение методики, условия, основные направления коррекционной работы, представлены образцы заданий.*

*The article covers the methods of speech development of children with motor alleles, the use of subject-play activities, indicates the principles on which the implementation of the method is based, conditions, main directions of correctional work, provides examples of tasks.*

**Ключові слова:** алалія, предметно-ігрова діяльність, мовлення, розвиток, активізація, дії з предметами.

**Ключевые слова:** алалия, предметно-игровая деятельность, речь, развитие, активизация, действия с предметами.

**Keywords:** *alalia, subject-game activity, speech, development, activation, actions with subjects.*

**Постановка проблеми.** Алалія – це відсутність мовлення або системне недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини [6]. Створення системи корекційного впливу на дітей з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із алалією, є актуальною проблемою сучасної спеціальної освіти. На сьогодні гостро постає питання методичного забезпечення корекційної роботи, пошуку ефективних шляхів корекції порушень мовлення при алалії.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблемою навчання і виховання дітей зі структурно-семантичними розладами займалися В. І. Балаєва, Б. М. Гріншпун,

Р. Є. Левіна, А. К. Маркова, В. К. Орфінська, О. А. Токарева, М. Є. Хватцев, і багато інших. К. О. Зелінська-Любченко визначає у своїх роботах роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією [1]. Ю. В. Рібцун та В. В. Тищенко розкривають проблему диференційної діагностики моторної та сенсорної алалії від інших порушень психофізичного розвитку [4]. Т. М. Царькова, Л. Л. Стахова висвітлюють напрями етапів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із алалією в групах компенсуючого типу для

дітей з порушеннями мовлення [5]. Н. М. Каут здійснює теоретичний аналіз проблеми ігрової діяльності в подоланні алалії у дітей дошкільного віку та пропонує корекційну роботу з дітьми, які страждають на алалію [2].

**Мета статті** – висвітлити зміст корекційної роботи з дітьми із моторною алалією із застосуванням предметно-ігрової діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Пізнавальні інтереси дитини реалізуються через виконання дитиною дій з предметами. Також під час виконання різноманітних дій з предметами задовольняються допитливість, прагнення отримати нові враження, знайти нову інформацію про те, що оточує дитину. Предметна діяльність має безпосередній зв'язок з відкриттям та розумінням призначення предметів. Провідним видом діяльності в дошкільному віці є ігрова, за допомогою якої можливо викликати емоційно-позитивний настрій у дітей, інтерес до занять, за необхідністю зняти напругу, створити такі умови для дитини, в яких вона буде почувати себе природно. Враховуючи, що предметна діяльність та ігрова діяльність в дошкільному віці тісно переплітаються, ми можемо визначити таке поняття як предметно-ігрова діяльність, яку ми розуміємо як виконання певних дій з різними предметами (реальними, іграшковими) у спеціально створеній педагогом ігровій ситуації.

Для здійснення предметно-ігрової діяльності необхідним створення предметно-ігрового середовища,

що воно має стати розвивальним, оскільки має розширювати та поглиблювати мислення, увагу, пам'ять, мовлення та загальний досвід малюка [7].

У дошкільному віці одним із головних надбань є мовленнєве спілкування, яке дозволяє дитині засвоювати нові знання, формувати вміння та навички. Період дошкільного дитинства є сенситивним для розвитку мовлення, в цей час мовленнєві вміння засвоюються швидше, найефективніше. Розвиток мовлення відбувається на основі досвіду, що його набуває дитина в діяльності з різними предметами.

Враховуючи завдання корекційної роботи із застосуванням предметної діяльності, що їх визначає А. І. Кравченко, ми окреслюємо наступні завдання, на вирішення яких спрямовано використання предметно-ігрової діяльності в корекційному процесі з дітьми дошкільного віку із алалією:

- формування мотивації до мовлення;
- удосконалення імпресивного мовлення;
- збагачення пасивного та активного словника;
- формування вміння наслідувати дії та мовлення дорослого;
- розвиток і корекція психофізіологічної основи мовленнєвої діяльності;
- формування фразового мовлення;
- розвиток емоційного спілкування з дорослим.

Методика формування фразового мовлення з використанням

предметно-ігрової діяльності, де у спільній діяльності з дорослими дитина поступово починає розуміти зв'язки між словами і предметами та діями, реалізується в двох напрямках:

- 1) удосконалення розуміння мовлення (розвиток імпресивного мовлення);
- 2) формування власного мовлення (розвиток експресивного мовлення).

Робота спрямовується, в першу чергу, на створення механізмів мовленнєвої діяльності: формується мотив, комунікативний намір, внутрішня програма висловлювання, його лексична розкладка, відбір лексико-граматичних засобів, граматичне структурування [6].

Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей із алалією вимагає створення відповідного предметно-розвивального середовища, яке насичене різноманітним матеріалом та обладнанням: дрібні іграшки (іграшки з «кіндер-сюрпризів»), ляльки, машинки, кубики, пазли, конструктор, пірамідки, набори іграшкового посуду, інструментів, муляжі фруктів, овочів, музичні інструменти, м'ячі, кульки, різний покидьковий матеріал (камінці, одноразовий посуд, серветки, пакети тощо), природний матеріал (шишки, каштани, жолуді, листя тощо), олівці, фарби, пензлики, прищіпки, гудзики, різні ємкості (паперові стаканчики, мисочки, баночки, коробочки). Важливим є використання на заняттях реальних предметів (овочі, фрукти, посуд, різні предмети побуту, тісто тощо),

а не їх замінників, це оживляє корекційний процес.

Заняття-гра має проходити в спокійній обстановці, в комфортних для дитини умовах. Важливим є те, що дорослий (педагог) має знаходитися на одному рівні з дитиною – «очі в очі». Не можна навантажувати дитину складним для неї мовленнєвим матеріалом, до опанування нового необхідно переходити після закріплення попереднього, не потрібно змушувати дитину зачувати незрозумілі дитині слова.

Різний дрібний матеріал можна сортувати по стаканчиках (баночках, коробочках), пропонуючи дітям пограти в гру «Наведемо лад». У даній діяльності дитина опановує слова «я», «ти», «туди», «сюди». Розкладаючи гудзики, камінці та прищіпки по відповідних коробочках, дитина на запитання логопеда «Куди покладеш?» відповідає «туди» або «сюди», на запитання «Хто поклав» та «Хто подав?» - «я» та «ти» відповідно.

У корекційні роботи логопед спирається на практично-ігрову діяльність. З метою збагачення мовленнєвої практики логопед «пропонує» дитині вербалізувати свої дії, сприяє виробленню моделей мовленнєвих операцій.

Під час виконання певних дій з предметами дитина усвідомлює власні дії та коментує їх: «я сиджу», «я іду», «я несу» тощо та дії інших: «Таня сидить», «Таня іде», «Таня несе» тощо.

Слід зазначити, що в процес формування та розвитку мовлення в дітей з моторною алалією від-

бувається з урахуванням послідовності формування складової структури слова. На початкових етапах вправляють дітей у промовлянні двоскладових слів (іменників, прикметників, дієслів) з відкритими складами (нога, вата, диня, хата, тато, мама, баба, Ліда, діти; сині, синя, малі, мала, білі, біла; іде, іду, несе, несу, миє, мию, дає, даю, веде, веду, дає, даю, буде, буду, пити), потім – трискладових з відкритими складами (банани, кубики, дитина, какао, помада; зелена, зелене, зелені; малює, малюю, полює, купує, купую, готує, готую, годує, годую, бігає, бігаю, літає) [3]. На наш погляд, бажано добирати слова, які містять звуки раннього та середнього онтогенезу, звуки, що їх дитина може вимовляти правильно або наближено до нормативної вимови, аби дитина звикала до власного правильного мовлення, привчалася контролювати власні висловлювання.

Під час словникової роботи (накопичення словника та його закріплення) можна використовувати пірамідку: дитина повторює слова та одночасно надіває кільця на основу. Використовувати ігри з кубиками та музичні інструменти (ксилофон) доречно у роботі з формування звуко-складової структури слова: дитина на кожен частину слова ставить кубик (будує башту або доріжку) або стукає по «клавішам» ксилофона паличкою.

З опрацьованих слів можна складати фразу з опорою на виконання певної дії, наприклад, «Я несу диню». Потім логопед пропонує





сказати про Ліду, що вона несе диню. Дитина будує фразу «Ліда несе диню». Поступово відбувається поширення даної фрази «Ліда несе диню мамі», «Я несу диню, і Ліда несе диню» тощо. Одночасно ведеться робота в різних ігрових вправах з формування та вдосконалення граматичної сторони мовлення: диня – диню – дині, Ліда – Ліди – у Ліди тощо.

Робота з розвитку предикативної функції мовлення та попередження проявів аграматизмів здійснюється шляхом оволодіння дитиною з алалією елементами граматичної будови мовлення. Робота проводиться поетапно в такій послідовності: формування однослівної фрази; формування речень з двох слів на базі однослівних речень; формування моделей речень з двох головних членів – підмета і присудка [5].

Ефективним є виконання трудових дій, наприклад, саджання кімнатних квітів. Дитина виконує інструкції відповідає на запитання (Що ти взяв? – лопатку. Хто взяв лопатку? – Я. Що будеш робити? – Копати. тощо), коментує власні дії (копаю, беру, даю, поливаю, мию, саджаю тощо).

З метою закріплення набутих навичок доречно використати прийом домовляння (додавання останнього слова): Я буду копати і візьму ... . Я буду забивати гвіздок і візьму ... . Я буду їсти і візьму ... . Спочатку дитина називає останнє слово з опорою на наочність, потім – без.

У подальшому, в міру розвитку мовленнєвих можливостей, дитину навчають будувати пояснення по

ходу дій, що їх виконує дитина, пояснення щодо виконаних дій та пояснення щодо дій, які дитина планує виконувати.

Найважливішим показником використання предметно-ігрової діяльності в корекційно-розвитковій роботі є поява у дитини потреби в мовленнєвому висловлюванні, мовленнєвому спілкуванні, активізація мовленнєвої діяльності загалом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Предметно-ігрова діяльність – це практичні дії з предметами, що відбуваються в створеній дорослим ситуації гри, є чудовим та ефективним засобом корекції та розвитку мовлення дітей. Специфіка корекційного процесу з використанням предметно-ігрової діяльності полягає в тому, що дитина є його активним учасником, що викликає позитивне емоційне відношення дитини до заняття, підвищує ефективність логопедичної роботи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська-Любченко К. О. Роль пасивного голосоутворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із моторною алалією. *Молодий вчений*. 2016. № 11.1 (38.1).
2. Каут Н. М. Ігрова діяльність у подоланні алалії в дітей дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 18. С. 374-386.
3. Маркова А. К. Особливості засвоєння складової структури слова у дітей, які страждають на алалію. М., 1961.
4. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад. *Народна освіта*. 2012. Вип. № 3 (18).
5. Царькова Т. М., Стахова Л. Л. Корекційна робота з дітьми із

алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. С. 133-136.

6. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. К. : Видавничий дім «Слово», 2010.
7. Швидка С. О. Середовище як умова формування пізнавальної діяльності дитини раннього віку. *Вісник Черкаського університету*. 2017. Вип. № 1. С. 136

УДК 376-056.264-053.4:[81'233:004]

**Л. Л. Стахова**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач*

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**В. С. Шаповал**

*магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта*

*(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ**

*У статті розглядаються наукові погляди щодо особливостей словника дітей передшкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня; теоретично обґрунтовано застосування інформаційно-комунікативних технологій у роботі зі збагачення та*

*активізації словника дітей із загальним недорозвитком мовлення.*

*В статті рассматриваются научные взгляды на особенности словаря детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ІІІ уровня; теоретически обосновано применение информационно-коммуникативных технологий в работе по обогащению и активизации словаря детей с общим недоразвитием речи.*

*The article considers scientific views on the features of the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment of the ІІІ level; the application of information and communication technologies in the work on enrichment and activation of the vocabulary of children with general speech underdevelopment is theoretically substantiated.*

**Ключові слова:** загальний недорозвиток мовлення, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), діти передшкільного віку, пасивний та активний словник.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, информационно-коммуникативные (ИКТ), дети дошкольного возраста, пассивный и активный словарь.

**Key words:** general speech underdevelopment, information and communication technologies, preschool children, passive and active vocabulary.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі кількість дітей передшкільного віку, що мають порушення мовлення значно збільшилась. Це спричинює в дітей труднощі засвоєння всіх компонентів мовлення, а особливо призводить до збіднення словника та небажання спілкуватися з однолітками та дорослими. Мовленнєві порушення мо-



жуть бути спричинені як внутрішніми (фізіологічні чинники), так і зовнішніми (соціальні чинники) факторами.

*Загальний недорозвиток мовлення* – це різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, за нормального слуху та інтелекту [8]. Мовленнєвий досвід дітей із загальним недорозвитком мовлення досить обмежений, мовленнєві засоби, якими вони користуються, є недосконалими. Вони далеко не повністю задовольняють потребу усного навчання. Тому розмовне мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення виявляється бідним, обмеженим, тісно пов'язаним з певною ситуацією. Поза ситуацією спілкування воно стає часто незрозумілим. Зв'язне (монологічне) мовлення, без якого не може бути повноцінного засвоєння набутих дітьми знань, або розвивається з великими труднощами, або, взагалі, повністю відсутнє [9].

Дошкільнята із загальним недорозвитком мовлення розуміють значення багатьох слів, обсяг їх пасивного словника близький до норми. Однак вживання слів в експресивному мовленні та актуалізація словника викликають великі труднощі [4]. Розвиток лексичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення є дуже важливим напрямом корекційно-розвивальної роботи, адже саме в період передшкільного віку словник розвивається у швидкому темпі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз стану сформованості словника дітей передшкільного віку із загальним недорозвитком мовлення свідчить про істотні відхилення від вікових нормативів, обмеженості словникового запасу, своєрідності його використання, неточності вживання слів (Б. Гріншпун, І. Кондратенко, В. Ковшиков, Р. Левіна, Н. Серебрякова, Т. Філічева, С. Шаховська ін.).

Питаннями формування словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення, займалися такі вчені як Н. Жукова, Л. Єфименкова, С. Сазонова і ін.

Багато науковців приділяли увагу розгляду практичних прийомів використання засобів ІКТ в практиці корекційно-розвиткової роботи (М. Шеремет, С. Миронова, О. Кукушкіна, Б. Айзенберг, А. Юдилевич, О. Гончарова, О. Легкий, О. Качуровська, І. Холковська, Т. Королєвська, та ін.).

**Мета статті** – розглянути засоби ІКТ в корекційно-розвитковій роботі з дітьми передшкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під загальним недорозвитком мовлення у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення [13].

Це обумовлено тим, що в процесі онтогенезу всі компоненти розви-

ваються в тісному взаємозв'язку, і недорозвинення якогось одного компонента викликає недорозвинення інших компонентів мовленнєвої системи [10].

Третій рівень загального недорозвитку мовлення характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення. Діти неточно використовують слова в мовленнєвій ситуації, замінює назву предмета назвою його частини, дій. Наявна велика кількість помилок під час використання прийменників. Розуміння мовлення наближене до норми. Діти дуже часто плутають у складанні фраз причинно-наслідкові зв'язки – послідовність дій [6].

Як зазначає Л. М. Козирєва, діти дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають бідний і недиференційований словниковий запас, вони змішують назви подібних предметів, підібраних з певних тем [3].

На думку Р. І. Лалаєвої характерним для дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня є варіативність лексичних замінів, що свідчить про більшу збереженість слухового контролю, ніж кін естетичних образів слів. На основі слухових образів слів дитина намагається відтворити правильний варіант звучання слова. У дітей з нормальним мовленнєвим розвитком процес пошуку слова відбувається дуже швидко, автоматизовано. У дітей із загальним недорозвитком мовлення, на від-

міну від норми, цей процес здійснюється дуже повільно, розгорнуто, недостатньо автоматизовано. Під час реалізації цього процесу дитину можуть відволікати асоціації різного характеру [5].

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) – сукупність технологій, що забезпечують фіксацію інформації, її обробку та інформаційні обміни (передачу, поширення, розкриття) [12].

Застосування ІКТ в навчально-виховній діяльності – це новітня і актуальна проблема в сучасній педагогіці. На сучасному етапі життя формулює інші вимоги до організації навчальних і корекційних занять в загальноосвітньому дошкільному закладі. Впровадження в атмосферу дошкільного закладу комп'ютерних технологій не має на меті лише формування досвіду роботи з новітніми технічними пристроями. Метою дошкільного виховання є гармонійний і повноцінний особистісний, психологічний, а також пізнавальний розвиток дитини дошкільного віку, освіта і подальший розвиток спрямованої роботи, головних новостворень віку [2].

До засобів ІКТ можна віднести:

- комп'ютер;
- інтернет;
- телевізор;
- відео, DVD, CD;
- мультимедіа.

Це все дає широкі можливості для комунікації [11].

Успішне формування граматичної будови мовлення у дошкільників – це найважливіша умова для



повноцінного загального психічного та мовленнєвого розвитку. Застосування комп'ютеру мотивує вихованців проявляти свою оригінальність, задавати питання, що, в свою чергу, сприятливо впливає на розвиток мовлення. Це пояснюється наявністю елементів цікавості та гри, що є найсильнішим засобом підвищення мотивації. Увагу дітей привертає новизна даних занять. У групі створюється ситуація реального спілкування, завдяки якій діти прагнуть висловити емоції від побаченого матеріалу своїми словами. Вони з бажанням виконують запропоновані завдання, виявляють стійкий інтерес до нового [7].

Мовлення дитини досить часто супроводжується аграматизмами, односкладними фразами. Недорозвиток мовлення, бідність словникового запасу у дошкільників сприяє відсутності інтересу на заняттях з розвитку мовлення. При цьому навчальна мотивація відсутня. У цьому випадку на допомогу може прийти застосування комп'ютерних технологій, які мотивують дітей. Комп'ютер тут має невичерпні можливості: він занурює дитину в особливу ситуацію гри; освітня діяльність при цьому стає по-справжньому сучасною, більш привабливою, цікавою, змістовною [2].

У збагаченні та активізації словника дітей велику роль відіграє наочність. Вона дає можливість вибудувати логічне та наукове пояснення на заняттях з використанням відео фрагментів. При такій організації матеріалу включаються три види пам'яті дітей: зорова, слухова,

моторна. Необхідність підвищення якості застосовуваного наочного матеріалу – найвагоміша причина, що спонукає до використання комп'ютерних технологій. Вони представляють для педагога інтерес і є додатковим засобом розвитку мовлення дитини. Використання ІКТ доречно на будь-якому етапі вивчення теми:

- при поясненні (введенні нового матеріалу);
- при закріпленні;
- при повторенні;
- при узагальненні матеріалу [7].

Мовлення в процесі ІКТ – це засіб розумових операцій, і при цьому формується самостійна творча діяльність дитини. Позитивні фактори ефективності застосування ІКТ:

- виражене формування у дошкільнят стійкої мотивації і довільних пізнавальних інтересів;
- у дітей збільшується мотивація до навчання на занятті завдяки цікавим мультимедійним ефектам: звуку, рухам, мультиплікації;
- в пам'яті на тривалий термін залишаються отримані знання, їх стає легше застосувати на практиці після короткого повторення;
- відбувається більш тісний контакт з батьками, вони можуть користуватися презентаціями для занять з дітьми вдома. Це сприяє закріпленню знань, які були отримані дітьми на заняттях [7].

Використання комп'ютерних презентацій на заняттях зі старшими дошкільнятами має безліч переваг:

- 1) збільшує пізнавальну актив-

- ність дітей і підвищує обсяг вивченого матеріалу;
- 2) сприяє процесу формування взаємодії і нових форм спілкування між дитиною і вихователем;
  - 3) використовує наочно-образний тип інформації, яка зрозуміла дітям дошкільного віку;
  - 4) сприяє процесу формування навчальної мотивації, підвищує самоконтроль, посидючість;
  - 5) формує ефективно засвоєння матеріалу: розвиваються творчі здібності та уява, збільшується словниковий запас, тренується пам'ять;
  - 6) сприяє розвитку ефекту біологічно-зворотного зв'язку (миттєва Оцінювання діяльності, контроль за результатом);
  - 7) формує позитивний емоційний стан дитини в процесі занять, що є запорукою успіху [1].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, завдяки використанню інформаційно-комунікативних технологій під час навчання відбувається збільшення ефективності роботи педагога зі збільшення словникового запасу, формування граматичних навичок дітей, що впливає на їх емоційно-мотиваційну ланку мовленнєвої діяльності. За умови систематичного використання в освітньому процесі мультимедійних презентацій в поєднанні з традиційними методами та прийомами навчання і корекції, збагачуються інтелектуальні враження і інтереси дітей, значно підвищується їх мовленнєва активність.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильева В. С. Дидактические возможности информационных технологий в процессе логопедической работы по коррекции речевых нарушений у старших дошкольников. *Категория «социального» в современной педагогике и психологии* : материалы 2-й научно-практич. конф. Ульяновск, 2014. С. 24-29.
2. Дорохова И. А. Система работы по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе ДОУ для развития ведущих сфер личности детей дошкольного возраста. *Инновационные педагогические технологии* : материалы междунар. науч. конф. Казань : Бук, 2014. С. 79-82.
3. Козырева Л. М. Развитие речи. Дети 5-7 лет. Ярославль : Академия Холдинг, 2002. 160 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 2009. 160 с.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов-н/Д. : Феникс, СПб : Союз, 2004. 224 с.
6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва, 1967. URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml?from\\_page=173](http://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml?from_page=173) (дата звернення: 10.11.2021)
7. Легачева Е. Н., Кочелакова О. Д. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования ИКТ технологий. *Молодой ученый*. 2016. № 7 (111). С. 666-669.
8. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.



- заведений / под ред. : Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. С. 513-524.
9. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М. : АРКТИ, 2003. 240 с.
  10. Методичні матеріали з інформатики. URL: <https://ua5.org/svit/281-nformacijn-jj-komunkacijn-tekhnolog.html> (дата звернення: 08.11.2021).
  11. Павлова Н. А. Информационно-коммуникационные технологии в работе с дошкольниками. *Педагогический поиск : творчество, мастерство, качество*: материалы Всерос. научно-практ. конф. Томск: ТОИПКРО, 2015. т. 2. С. 80-84.
  12. Шавло В. І. Корекційно-логопедична робота з дітьми раннього віку. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 4. С. 150-158.
  13. Шеремет М. К. Логопедія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

**О. В. Суворова**студентка спеціальності  
«Спеціальна освіта. Логопедія»**О. Б. Белова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методик  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені І. Огієнка

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ ОПОВІДАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

*Стаття розкриває особливості розуміння змісту оповідання дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Було з'ясовано, що дітям із порушеннями мовлення притаманні: труднощі в розумінні та засвоєнні вербальної інформації; недостатнє розуміння усного мовлення; низький рівень смислових зв'язків між словами, що призводить до звуження семантичних полів.*

*Статья раскрывает особенности понимания смысла рассказа детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Было выяснено, что детям с нарушениями речи присущи: трудности в понимании и усвоении вербальной информации; недостаточное понимание устной речи; низкий уровень смысловых связей между словами, приводит к сужению семантических полей.*

*The article reveals the peculiarities of understanding the content of the story by children of older preschool age with speech disorders. It was found that children with speech disorders have: difficulties in understanding and assimilating verbal*

*information; insufficient understanding of oral speech; low level of semantic connections between words, which leads to a narrowing of semantic fields.*

**Ключові слова:** дошкільники з порушеннями мовлення, розуміння змісту оповідання, сприймання мовленнєвих значень.

**Ключевые слова:** дошкольники с нарушениями речи, понимание содержания рассказа, восприятия речевых значений.

**Keywords:** preschoolers with speech disorders, understanding the content of the story, perception of speech meanings.

**Постановка проблеми.** Розуміння змісту оповідання дітьми старшого дошкільного віку відіграє важливу роль, адже опанування знань про навколишній світ, засвоєння необхідних умінь і навичок залежить від якості сприймання, обробки та засвоєння отриманої інформації. Ключову роль це відіграє у навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Труднощі у розумінні та засвоєнні змісту оповідання старшими дошкільниками призводять до проблем під час навчання у молодшій школі, ускладнює усвідомлення та засвоєння нового навчального матеріалу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Під час аналізу науково-теоретичної літератури з дошкільної педагогіки розвитку мовлення дітей із типовим психофізичним розвитком були розглянуті проблемні питання: засвоєння дошкільниками висловлювань (С. Дем'яно, 2017); художньо-мов-

леннєвої діяльності (І. Товкач, 2018); перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення (Л. Калмикова, 2017); етапність розуміння мовлення (В. Белянін, 2003). У дітей з порушеннями мовлення охарактеризовано особливості розвитку розуміння усного мовлення (М. Свідерська, 2019); описано особливості засвоєння переносного значення слів (І. Глущенко, 2019); розкрито особливості семантичної домінантності сприймання слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення (О. Мілевська, 2019).

**Мета статті** – вивчення особливостей розуміння змісту оповідань дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Л. Виготський вважав, що процес розуміння мовлення – це виокремлення суттєвих моментів і суттєвого смислу з потоку інформації. На думку дослідника розуміння мовлення йде в своєму розвитку від цілого до часткового, від речення до слова. Вчений звів розуміння мовлення до дев'яти груп (модулів):

- 1) використання мовного знання;
- 2) побудова і верифікація гіпотез-тичних інтерпритацій;
- 3) засвоєння сказаного;
- 4) реконструкція намірів автора;
- 5) встановлення ступеня розбіжності між внутрішнім і модельним світами;
- 6) встановлення зв'язків всередині модального та внутрішнього світу;





- 7) співвіднесення модельного світу з безпосереднім сприйняттям дійсності;
- 8) співвіднесення з лінією поведінки;
- 9) вибір «тональності» розуміння [3].

І. Кардаш зазначав, що зв'язне мовлення – це продукт цілеспрямованого систематичного навчання, який потребує постійного педагогічного керівництва. Вчений вважає, що на розвиток зв'язного мовлення впливає багато факторів: мовленнєве середовище, спілкування з однолітками, слухання радіо і телебачення, читання художньої літератури. Проте, на думку науковця, вирішальне значення у формуванні такої інтегрованої якості, як зв'язне мовлення, має навчальний процес.

Вчений висловлює думку про те, що зв'язне мовлення виконує низку функцій. Основною функцією дослідник вважає комунікативну, що реалізується у двох основних формах, а саме у діалозі та монологі. Залежно від характеру і змісту спілкування, ступеня належності до ситуації взаємодії, а також комунікативних особливостей тих, хто бере участь у спілкуванні, розрізняють діалогічне та монологічне мовлення [7].

С. Дем'яненко зазначає, що базовий компонент дошкільної освіти орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мовленнєвими вміннями та навичками. Робота з орієнтування в мовних явищах підводить дошкільника до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному

рівні виявляються в поглибленому розумінні семантики слів, на рівні зв'язного розгорнутого висловлювання (тексту, оповідання) – в умінні складати самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно.

Вчена вважає, що у процесі розвитку дитини перебудовуються форми зв'язного мовлення. Перехід до контекстного зв'язного мовлення відбувається у тісному зв'язку з оволодінням словниковим складом і граматичною будовою мови. Засвоєння рідної мови створює передумови для довільного використання всіх її засобів і робить можливим перехід до все більш зв'язних форм висловлювань.

Дослідниця стверджує, що у старшому дошкільному віці діти здібні активно брати участь у бесіді, достатньо повно і точно відповідати на питання, доповнювати відповіді інших, формулювати питання. Характер діалогу дітей залежить від складності завдань, які вирішуються у спільній діяльності. В своїй статті вчена зазначає, що в дітей старшого дошкільного віку удосконалюється монологічне мовлення: діти освоюють різні типи зв'язних висловлювань (оповідання, опис, розповідь, міркування) з опорою на наочність та без неї.

С. Дем'янюк переконана, що у старшому дошкільному віці удосконалюється синтаксична структура дитячих розповідей, збільшується кількість складносурядних та складнопідрядних речень. Але разом з тим у значній частині дітей ці вміння не є стійкими. При

стихійному мовленнєвому розвитку тільки невелика кількість дітей досягає достатньо високого рівня. Зв'язного монологічного мовлення та мовленнєвого спілкування потрібно цілеспрямовано навчати [5].

Психологію процесу розуміння і його вплив на розвиток мовлення розкрив у своїх працях Г. Костюк. Науковець зауважує, що розуміння нерозривно пов'язане з мовою і мовленням. Словами іншим передається не тільки те, що розуміємо, у словах воно існує для нас самих [8].

О. Запорожець відзначив, що глибина розуміння дітьми художніх текстів зростає в процесі того, як ускладнюється діяльність самої дитини [13]. О. Скрипченко наголошував на необхідності врахування у навчальному процесі особливостей сприймання. Так, сприймання тексту передбачає виділення лексичної і граматичної форми та смислового його змісту. Сприймання лексичної, граматичної і фонетичної мовної форми полегшує розуміння тексту [12].

Л. Калмикова вважає, що специфіка сприймання дітьми усних повідомлень полягає в тому, що діти-слухачі ніколи не намагаються зрозуміти окремі слова або ізольовані фрази, які відіграють роль допоміжних операцій. Вони намагаються розшифрувати значення повідомлення [6].

В. Белянін визначив, що розуміння характеризується різним ступенем глибини та якості, а саме:

➤ **початковий, загальний рівень розуміння** свідчить про розуміння тільки основного предмета висловлювання. Тобто йдеться

про те, що слухач може розповісти про що йому говорили, але не може відтворити зміст висловлювання.

➤ **другий рівень – рівень розуміння смислового змісту** – визначається розумінням всього висловлювання, викладення думки продуцента, її розвитку та аргументації. Цей рівень характеризується не тільки розумінням того, про що йшлося, а й того, що було сказано.

➤ **вищий рівень розуміння** – визначається розумінням не тільки того, про що і що саме було сказано, а найголовніше для чого була висловлена думка і якими мовними засобами. Таке проникнення у смисловий зміст дозволяє слухачеві зрозуміти мотиви, що дозволяють мовцю говорити саме так. Цей рівень розуміння включає також й оцінку мовних засобів, які були використані мовцем для вираження власних думок, бажань або переживань [1].

У своїй статті М. Свідерська зазначає, що особливості розуміння усного мовлення дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку створюють значні труднощі для формування особистості дитини загалом та її подальшої соціалізації. Вчена вважає, що виникає потреба пошуку способів корекції порушень, які стосуються буквального розуміння, труднощів відокремлення слів від контексту, переключення та перенесення отриманих знань у практичну діяльність, розуміння невербальних засобів спілкування та ін. [11].



На думку І. Глущенко більшість дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку неспроможні знайти істотну ознаку предмета чи явища та перенести її на інші предмети. Дослідниця встановила, що складність оволодіння багатозначністю та розумінням переносного значення слова зумовлена не тільки недостатнім рівнем семантичного аналізу, лексичної системності, мисленнєвих операцій, але й обмеженим життєвим досвідом дітей.

Вчена вбачає необхідність у поєднанні роботи з розвитку вище зазначених розумових операцій і збагаченню життєвого та мовленнєвого досвіду дитини, що позначилось і на послідовності проведення корекційного Навчання [11].

За спостереженнями О. Белової, для успішного оволодіння вміннями розуміти зміст оповідань та вербальну інформацію, необхідно навчити дітей із порушеннями мовлення усвідомлювати значення слів, слухати складні інструкції й точно виконувати потрібні дії, розуміти мовлення без наочності [2, с. 53].

О. Мілевська зазначає, що розуміння тексту відбувається на синтаксичному, семантичному й прагматичному рівнях, опосередкованих мовно-мисленнєвих функціях, особистісному досвіді та чуттєвих процесах.

Вчена вказує, що структура розуміння складається із сукупності рівнів, компонентів та операцій задіяних у процесі розуміння тексту. Наявність у дітей із порушеннями мовлення не сформованості пізнавальних функцій ускладнює розвиток розуміння тексту під час

навчання. Формувальна робота вимагає від педагога здійснити структурний аналіз розуміння тексту дітьми, який включає: врахування даних про структуру процесу розуміння, особливості пізнавальної діяльності та особливостей опанування структурних елементів розуміння тексту [9].

В іншому дослідженні О. Мілевська стверджує, що навички сприймання мовленнєвих значень є необхідною умовою формування повноцінних знань та уявлень дитини про навколишнє у формі понять і узагальнень. Вони ґрунтуються на уміннях оперувати відношеннями між мовленнєвими одиницями, встановлювати лексико-семантичні зв'язки, створюють базис мовленнєво-мисленнєвої діяльності та розвиваються відповідно до онтогенетичних закономірностей. До таких відносять поступовий перехід від фонетичного рівня сприймання мовлення до семантичного. В основі першого лежить стратегія орієнтації на акустичні ознаки слів під час їхнього сприймання, в основі другого – стратегія орієнтування на смислові характеристики слова. Семантична домінанта сприймання слова виступає як найбільш продуктивна стратегія опанування його значення.

Вчена переконана, що для дітей із порушеннями мовлення властиві специфічні закономірності опанування умінь смислового сприймання мовлення з огляду на наявні у них первинні порушення мовних механізмів, зокрема механізмів лексико-семантичного формування.

Дослідниця стверджує, що дітям із порушеннями мовлення властивий нижчий рівень (порівняно з нормою) смислових зв'язків між словами, що призводить до звуження семантичних полів, а також переважають ситуативний та синтагматичний типи цих зв'язків [10].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз науково-теоретичної літератури показав, що для розуміння тексту дітям із порушеннями мовлення, необхідне оволодіння значеннями слів, художніх виразів (проникнення у зміст художнього твору, розуміння ставлення автора до зображуваних ним персонажів). Розуміння тексту відбувається на синтаксичному, семантичному й прагматичному рівнях, опосередкованих мовно-мисленнєвих функціях, особистісному досвіді та чуттєвих процесах. З'ясовано, що дітям з порушеннями мовлення властиві: специфічні закономірності опанування умінь смислового сприймання мовлення (з огляду на наявні у них первинні порушення мовних механізмів лексико-семантичного структурування); нижчий рівень смислових зв'язків між словами, що призводить до звуження семантичних полів, переважає ситуативний та синтагматичний типи цих зв'язків; недостатнє розуміння усного мовлення створюють значні труднощі для формування особистості дитини загалом та її подальшої соціалізації.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Беянин В. П. Психолінгвістика. Москва : Московский психолого-

- соціальний інститут, 2003. 232 с.
2. Белова О. Б. Спеціальна методика розвитку мовлення : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2018. 212 с.
  3. Виготський Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. Москва : «Лабиринт», 2001. 368 с.
  4. Глуценко І. І. Засвоєння переносного значення слів та багатозначності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 59–70.
  5. Дем'янко С. Д. Психолого-педагогічні аспекти засвоєння старшими дошкільниками висловлювання тексту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 6. Том 2. 2017. С. 23–28.
  6. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : психолінгвістичний і лінгвістичний виміри. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.
  7. Кардаш І. М. Зв'язне мовлення як складник комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вид. 2. Вип. 70. 2020. С. 64–68.
  8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес: психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
  9. Мілевська О. П. Використання структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів з розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилов.



- Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2015. С. 193–203.
10. Мілевська О. П. Особливості семантичної доміанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2019. С. 145–154.
  11. Свідерська М. М. Програма розвитку розуміння мовлення учнями другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вид. VI. Вип. 1. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 270–279.
  12. Скрипченко О. В. Основи психології і педагогіки. Київ : Вид. «Україна-Віта», 2005. 416 с.
  13. Товкач І. Художньо-мовленнєва діяльність дітей : організаційні аспекти. *Палітра педагога*. 2018. № 2. С. 3–7.

УДК 159.946.3:373.3-056.264

**О. С. Чумаченко**магістрантка 2 курсу  
групи KorL1–M20zспеціальності 016 Спеціальна освіта  
«Логопедія. Спеціальна психологія»**О. Б. Белова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та  
спеціальних методикКам'янець-Подільського національного  
університету імені І. Огієнка**СТАН РОЗВИТКУ****ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ  
У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

*У статті розглядаються наукові погляди щодо сутності фонематичного сприйняття. Висвітлюється стан розвитку фонематичного сприйняття у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.*

*В статтє рассматриваются научные взгляды на сущность фонематического восприятия. Освещается состояние развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.*

*The article considers scientific views on the essence of phonemic perception. The state of development of phonemic perception in children of senior preschool age with general speech underdevelopment is covered.*

**Ключові слова:** фонематичне сприйняття, діти з загальним недорозвиненням мовлення, розвиток мовлення, дошкільники.

**Ключевые слова:** фонематическое восприятие, дети с общим недоразвитием речи, развитие речи, дошкольники.

**Keywords:** phonemic perception,

*children with general speech underdevelopment, speech development, preschoolers.*

**Постановка проблеми.** Навчання дітей з порушеннями мовлення є актуальним питанням у спеціальній педагогіці. Сформованість фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку сприяє розвитку вмінь здійснювати звуковий аналіз слів, який сприятиме у подальшому оволодінню ними навичками читання та письма. Не достатньо сформоване фонематичне сприйняття впливає на розвиток звуковимови, чітке, виразне мовлення, перешкоджає дитині засвоювати різні види навчальної діяльності (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, Т. Сак, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема розвитку фонематичного сприйняття стала предметом дослідження різних наукових галузей: психолінгвістики (А. Богуш, А. Бородич, Л. Калмикова та ін.), логопедії (Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, М. Шеремет та ін.), психології (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Н. Жинкін, Д. Ельконін та ін.), спеціальної психології (Т. Сак, Є. Соботович та ін.), педагогіки (А. Богуш, А. Бородич, Л. Калмикова, К. Крутій, А. Маркова, Г. Леушина, С. Карпова, Ф. Сохін).

**Мета статті** – теоретично та практично проаналізувати стан розвитку фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу**

**дослідження.** Фонематичне сприйняття – це здатність сприймати звуки мовлення. Розвинений фонематичний слух забезпечує правильне формування звуковимови, чітку і виразну вимову слів відповідно до загальноприйнятих літературних норм. За спостереженнями вітчизняних науковців (О. Белової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, М. Шеремет) сформованість фонематичного слуху є необхідною умовою під час навчання дітей визначати звуковий аналіз слів, та підготовки їх до оволодіння читанням і письмом. У дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) поширеними є труднощі в оволодінні звуковимови [2, 3, 5 8, 9].

Н. Дурова, вказує, що при порушенні фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей з ЗНМ виявляють кілька станів [4]:

- недостатнє розрізнення і утруднення в аналізі тільки тих звуків, які порушені у вимові (найбільш легкий ступінь недорозвинення);
- порушення звукового аналізу, недостатнє розрізнення великої кількості звуків, що відносяться до різних фонетичних груп при сформованій їх артикуляції в усному мовленні;
- не розрізнення звуків у слові, нездатність виділити їх із складу слова і визначити послідовність (важка ступінь недорозвинення).

Вимовні помилки оцінюються по-різному: одні змінюють лише відтінок фонем і не порушують змісту висловлення, інші ведуть до



змішання фонем, та їх не розрізнення. Останні – більш грубі, і ускладнюють розуміння висловлювання.

У дітей з порушенням формування фонематичних процесів спостерігаються загальна змазаність вимови, недостатня її виразність і чіткість.

О. Лурія підкреслює, що вищою категорією фонематичного слуху є формована під впливом навчання здатність виділяти звуки в слові, встановлювати їх послідовність. Г. Гуровец, С. Маєвська вважають, що в основі виникнення фонетико-фонематичних розладів лежать порушення різних рівнів і відділів нервової системи [7].

Пошкодження нижніх лобних відділів сенсомоторної області кори головного мозку призводить до недостатнього розуміння мовлення оточуючих. Мовленнєва активність знижена, словниковий запас бідний, фрази не великі. Фонематичні порушення характеризуються відсутністю або замінами звуків.

При ураженні нижнє-тім'яного відділу сенсомоторної області кори головного мозку спостерігається значне порушення фонематичного слуху, при якому спостерігають нечіткість, змащеність вимови, нестійкі звукові заміни, прискорений темп, порушення плавності мовленнєвого потоку, запинання.

При ураженні верхнє-скроневих відділів кори головного мозку почуття ритму грубо порушується, важко поєднувати мовлення з рухом. Під час мовленнєвої активності спостерігаються заміна і

втрата складових елементів, заміни звуків, перестановки і пропуски складів, порушення ритмічної структури слова.

Т. Олександрова при загальному недорозвиненні мовлення виділяє три рівня мовленнєвого розвитку, для кожного з яких характерні наступні особливості фонетико-фонематичного компонента мовленнєвої системи [1].

Перший рівень: вимова звуків відбувається дифузно, що обумовлено нестійкою артикуляцією і низькою можливістю їх слухового розпізнавання. У дітей фонематичний розвиток знаходиться в зародковому стані, мовлення лепетне. Вони не можуть виділяти окремі звуки, обмежено сприймають і відтворюють складову структуру слова.

Другий рівень: фонетична сторона мовлення характеризується наявністю численних перекручувань звуків, замін і змішань. Для дітей характерне порушення вимови м'яких і твердих звуків, шиплячих, свистячих, африкат, дзвінких і глухих, прояв дисоціації між здатністю правильно вимовляти звуки в ізольованому положенні і їх вживанням у спонтанному мовленні, труднощі в засвоєнні звуко-складової структури. При правильному відтворенні контуру слів може порушуватися звукове наповнення: перестановки складів, заміни та уподібнення складів (ітат – літак, сеавік – сніговик). У дітей виявляється недостатність фонематичного сприйняття, їх неготовність до оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

Третій рівень: мовлення дітей характеризується недиференційованою вимовою звуків, коли один звук замінює одночасно два або кілька звуків даної або близькою фонетичної групи ([с] замінює [з], [ш], [щ], [ц] – сянї – сани, сюба – шуба, сяпля – чапля), заміни груп звуків більш простими за артикуляцією.

Дітям властиві нестійкі заміни, при яких звук в різних словах вимовляється по-різному; змішання звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки вірно, а в словах і пропозиціях їх взаємозамінними. Крім того, безліч помилок спостерігається при передачі звукової наповненості слів: перестановки, заміни звуків і складів, скорочення при збігу приголосних у слові. Також у дітей відзначається недостатнє розуміння змін значення слів, які висловлюються приставками, суфіксами.

Вивчення особливих ознак рівня цього мовленнєвого розвитку, особливостей фонетико-фонематичної сторони мовлення визначають завдання корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, які мають порушення мовлення [1].

Загальне недорозвинення мовлення – має різні складні мовленнєві порушення, при яких у дітей несформовані всі компоненти мовленнєвої системи, які відносяться до її звукової і смислової сторони мовлення, при типовому слуху та інтелекті.

Р. Левіною була розроблена періодизація проявів загального недорозвинення мовлення: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами

фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку [6].

У нашому констатуючому експерименті дослідженням було охоплено 30 дітей дошкільного віку (від 5-ти до 6-ти років), з них: 15 (100 %) із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ III рівня), що склали експериментальну групу і 15 (100 %) та з типовим психофізичним розвитком – контрольну групу.

Під час дослідження було виявлено, що у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення звукова сторона мовлення характеризується фонетичною невизначеністю. Мовлення визначається нестійким фонетичним оформленням. Вимова звуків носить дифузний характер, обумовлений нестійкою артикуляцією і низькими можливостями їх фонематичного розпізнавання. Кількість дефектних звуків зазвичай більше ніж правильно вимовлених. Фонематичне сприймання знаходиться на початковій стадії розвитку. Воно є обмеженим під час сприйняття та відтворення структури слова.

Було визначено методи діагностики, які направлені на вивчення рівня фонетичного сприйняття у дітей дошкільного віку. Констатуючий експеримент включав п'ять етапів дослідження: I – слухового сприйняття; II – мовленнєвого слуху; III – фонематичного слуху; IV – фонематичного аналізу; V – обстеження звуковимови.

Досліджено, що у дітей із ЗНМ – III рівня порушене *слухове сприйняття*: 20 % дітей мали низький рівень його розвитку, а 6,7 % – середній. 73,3 % дошкільників був



притаманний високий рівень. Діти з типовим психофізичним розвитком мали найвищий рівень слухового сприйняття (100%).

Під час обстеження *мовленнєвого слуху*, ми спостерігали, що низький рівень було виявлено лише у 20 % дошкільників з ЗНМ. Середній – у 6,7 % і в 13,3 % з типовим розвитком. Високий рівень ми спостерігали у 93,3 % дошкільників з типовим мовленням і 66,7 % з ЗНМ.

*Фонематичний слух* низький рівень був притаманний 80 % дітей з ЗНМ – III рівня. Середній рівень – у 13,3 % цієї ж категорії дітей і у 20 % без мовленнєвих порушень. А високий найбільше виявлено у 80% дошкільників контрольної групи і лише 6,7 % – експериментальної.

Виявлено, що *фонематичний аналіз*, що є не достатньо сформований у двох групах досліджених нами дітей. Низький рівень належав усім дітям з ЗНМ (100 %), і лише 26,7 % без порушень мовлення. Середній

рівень – 46,7 % дошкільникам контрольної групи. І високий – 27,7 % дітям з типовим психофізичним розвитком (рис. 1).

Під час обстеження *звукимови* виявлено, що звуковий аналіз слів у дошкільників також несформований: багато дітей не вміють виділяти приголосний на початку слова, в середині, зазнають труднощів при визначенні послідовності звуків в слові. При обстеженні звукимови було визначено, що дошкільники із ЗНМ – III рівня замінюють, пропускають і спотворюють звуки як в самостійному мовленні, так і ізольованому.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнення результатів проведеного теоретичного та експериментального дослідження дали змогу сформулювати наступні висновки.

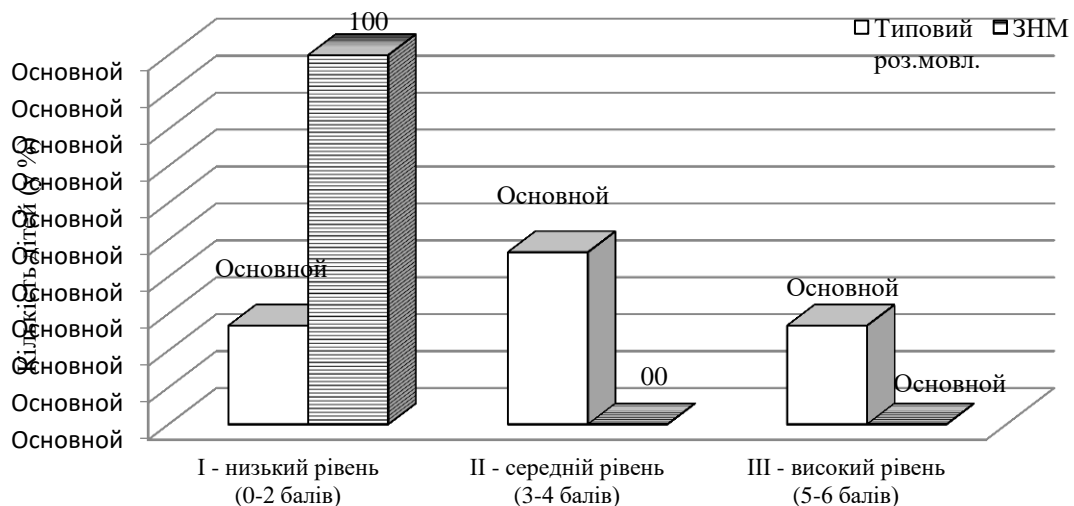


Рис. 1. Стан фонематичного аналізу у дітей дошкільного віку

Виявлено, що розвиток фонематичного слуху у дітей з порушеннями мовлення відбувається з великим запізненням і відхиленнями. Діти недостатньо диференціюють звуки рідної мови, у подальшому це позначається і на розумінні ними мовлення оточуючих а також й на розвиток власного мовлення.

Для визначення рівня розвитку фонематичних процесів і стану звуковимови у дошкільнят було проведено спеціальне дослідження, яке дозволило зробити висновок про те, що у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня відзначається порушення фонетико-фонематичного оформлення висловлювання. При обстеженні фонематичних процесів з'ясувалося, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня зафіксовано порушення слухового сприйняття, фонематичного слуху. Звуковий аналіз слів у цих дошкільників також несформований: багато дітей не вмюють виділяти приголосний на початку слова, в середині, зазнають труднощів при визначенні послідовності звуків в слові. При обстеженні звуковимови було визначено, що дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення – III рівня замінюють, пропускають і спотворюють звуки як в самостійному мовленні, так і ізольованому.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Александрова Т. В. *Живые звуки, или Фонетика для дошкольников*. СПб. :

Детство-пресс, 2005. 48 с.

2. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 3 (107). С. 3–11.
3. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2012. С. 293–315.
4. Дурова Н. В. *Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки*. Москва : Мозаика-Синтез, 2013. 112 с.
5. Конопляста С. Ю. *Ринолалія від А до Я* : монографія. Київ : Книгаплюс, 2015. 312 с.
6. Левина Р. Е. *Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов*. Москва : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959. 322 с.
7. Лурия А. Р. *Основы нейропсихологии*. Москва : Академия, 2003. 384 с.
8. Рібцун Ю. В. *Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ*. Херсон : Основа, 2012. 239 с.
9. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. *Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. посібник*. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.

## СЕКЦІЯ 4

# СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

УДК: 159:373.2.922

**Т. М. Яковлева**

*вихователь закладу дошкільної освіти  
(ясла-садок) №21 «Волошка»  
Сумської міської ради*

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РУХОВОГО ТА СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядаються питання взаємозв'язку рухового та сенсорного розвитку у вихованні дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти.*

*В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи двигательного и сенсорного развития в воспитании детей раннего возраста в условиях учреждения дошкольного образования.*

*The article discusses the issues of the relationship between motor and sensory development in the upbringing of young children in the conditions of preschool education.*

**Ключові слова:** *виховання, руховий розвиток, сенсорний розвиток, діти раннього віку, заклад дошкільної освіти.*

**Ключевые слова:** *воспитание, двигательное развитие, сенсорное развитие, дети раннего возраста, заведение дошкольного образования.*

**Keywords:** *education, motor development, sensory development, young children, preschool education institution.*

**Постановка проблеми.** Сформовані соціально-економічні умови в

країні змінили ставлення до дітей зі сторони дорослих. Напружений ритм життя вимагає від сучасної людини цілеспрямованості, наполегливості, впевненості в своїх силах і, звичайно ж, здоров'я. У той же час відсутність емоційно-психологічного благополуччя вдома чи в закладі дошкільної освіти може призвести до деформації особистості дитини, зменшення можливостей емоційного контакту з оточуючими, зростання труднощів у встановленні нових соціальних відносин.

Для раннього віку характерним є інтенсивний розвиток сенсорно-перцептивної сфери, вдосконалення відчуттів, сприймань, наочних уявлень, тому в сучасних умовах особливо актуальними завданнями є навчання дітей доступним руховим умінням, а також сенсорний розвиток починаючи з раннього віку. Методично правильно організована робота з рухового та сенсорного розвитку покликана задовольняти природну потребу дітей в русі, сприяти своєчасному оволодінню основними руховими навичками і вміннями, формувати позитивну самооцінку, вихованню аналітичного ставлення до себе і товаришів, пізнавальному та мовленнєвому розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питаннями розвитку

дітей дошкільного віку у цілому займалися багато авторів-науковців. Так, автори О. Д. Дубогай, Б. П. Пангелов, Н. О. Фролова, М. І. Горбенко наголошують на недостатній розробленості механізмів, які обумовлюють взаємозв'язок рухових здібностей і пізнавальних процесів та необхідності підвищення освітньої спрямованості процесу фізичного виховання, інтеграцію рухових, пізнавальних і творчих процесів у гармонійному розвитку дитини [2].

Проблемі інтегрованого розвитку рухових і пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку у процесі фізичного виховання також присвячено дослідження А. А. Пивовар [5]. У роботах І. В. Макущенко обґрунтовується ефективність використання оздоровчих рухливо-пізнавальних ігор в процесі розвитку рухових умінь у загально-освітніх навчально-виховних закладах [4].

Видатні зарубіжні дослідники галузі дошкільної педагогіки (М. Монтессорі, О. Декролі), а також відомі представники вітчизняної дошкільної педагогіки та психології (О. В. Запорожець, А. П. Усова, Н. П. Сакулина та ін.) справедливо вважали, що сенсорне виховання, націлене на процес повноцінного сенсорного розвитку, є однією з провідних сторін дошкільного виховання. У роботах вітчизняних і зарубіжних психологів і фізіологів (О. І. Бронштейн і Є. П. Петрова, М. І. Касаткіна і О. І. Левікова, М. О. Шріфтзетцер, Дж. Гібсон і ін.) виділена важлива роль підвищення

тактильної чутливості, слухового аналізу в розвитку сприймання.

Проте, слід зазначити, що питання взаємозв'язку рухового та сенсорного розвитку дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти висвітлені в роботах науковців не у повному обсязі, хоча саме в ранньому віці закладається фундамент всебічного розвитку дитини.

**Мета статті** – висвітлити особливості взаємозв'язку рухового та сенсорного розвитку у вихованні дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні діти розвиваються в нових соціально-економічних умовах, які не завжди позитивно відображаються на їх первинної соціалізації, а також на психологічної готовності до перебування в закладі дошкільної освіти. Так, несприятливими соціальними факторами виступають велика зайнятість батьків на роботі, дефіцит матеріальних і соціальних ресурсів, зниження рівня батьківської відповідальності, зміна соціальних ролей бабусь і дідусів, гаджет-залежність батьків і дітей тощо.

В умовах сучасного життя та у зв'язку з існуючою небезпекою захворювань, виникає необхідність піклуватися про те, щоб організм дитини був здоровим з раннього віку. Фундамент фізичного розвитку має становити рух, коли рухова активність і м'язові навантаження є умовою і засобом загального розвитку дитини, формування його психіки, здібностей, життєвої актив-



ності. Саме на основі рухових умінь формується сенсорний розвиток, вдосконалюються відчуття, розвиваються уміння дитини. На нашу думку формування рухового і сенсорного розвитку дітей мають бути взаємопов'язані, бо без першого неможливе друге, і навпаки.

Однією з умов успішного вирішення завдань рухового розвитку є активна фізична діяльність дітей протягом дня, яка забезпечується комплексним використанням усіх форм роботи: ранкова гімнастика, фізкультурні заняття, фізкультурхвилинка, спортивні та рухливі ігри, індивідуальна робота, самостійна рухова діяльність дітей, фізкультурні дозвілля і свята, загартовування тощо [1, с. 48]. У ході означених заходів обов'язково використовуються певні сенсорні орієнтири (особистий показ, музичний супровід, яскрава наочність тощо).

Першочергове завдання закладу дошкільної освіти – створення оздоровчого режиму, оптимальних умов для росту і розвитку дитини, до яких відносяться: доброзичливе ставлення до дітей; дотримання санітарно-епідеміологічних вимог (температурний режим і раціональний одяг в приміщенні та на вулиці); раціональне харчування; оздоровчі заходи; заходи, спрямовані на зміцнення імунітету та підвищення захисних сил організму, що, у свою чергу, забезпечує якісний сенсорний і руховий розвиток дітей.

Істотною роллю у вихованні здорової дитини відіграє правильна організація харчування. Під час прийому їжі в групі раннього віку повинна

бути створена сприятлива обстановка (гарно оформлений стіл, спокійне спілкування дітей і дорослих). Такий прийом включає в себе й елементи сенсорного розвитку, бо поєднує в собі зорові, дотикові, смакові та слухові відчуття.

Відомо, що активні рухи підвищують стійкість дитини до захворювань, підвищують діяльність лейкоцитів. Фізичні вправи сприяють розвитку у дітей розумових здібностей, сприймання, мислення, уваги, просторових і часових уявлень [3].

Під час виконання рухів з дітьми групи раннього віку вихователь активно формує у них морально-вольові якості, цілеспрямованість. Займатися з дітьми слід постійно, систематично. Велика різноманітність рухів доступних дитині створює сприятливі умови для розвитку і вдосконалення рухових якостей – швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості. Біг, стрибки, метання, лазіння, вміння впевнено і вправно діяти – все це необхідне в ігрових і життєвих ситуаціях приносить успіх в спортивних іграх [1, с. 24].

Самостійною формою роботи з фізичного виховання в ранньому віці виступає рухлива гра. Неабияке значення в цьому процесі відіграє сенсорний розвиток.

Головним завданням сенсорного розвитку вважається створення умов для вдосконалення сприймання як першого ступеня без посереднього пізнання навколишнього світу. Спеціально створені умови дозволяють забезпечити накопичення

різноманітних зорових, слухових, дотикових вражень, сформувати елементарні уявлення про основні різновиди величини, форми, кольору. В результаті стає можливим формувати вміння виділяти різноманітні властивості предметів, орієнтуючись на колір, форму, величину, звуки, фактуру тощо.

У дошкільника обстеження предметів підпорядковується головним чином ігровим цілям. Протягом усього дошкільного віку ігрове маніпулювання змінюється власне досліджувальними діями з предметами і перетворюється в цілеспрямоване його використання для засвоєння призначення його частин, їх рухливості та зв'язку один з одним. Сприймаючи предмет, дитина бачить не всі його властивості, а тільки найбільш яскраві, а іноді й одну властивість, і вже за нею відрізняє предмет від інших предметів. Наприклад, трава – зелена, лимон – кислий і жовтий [6].

Виконуючи дії з предметами, дитина починає відзначати їх окремі властивості, різноманітність властивостей в предметі. Це розвиває її здатність відокремлювати властивості від самого предмета, помічати схожі властивості в різних предметах і різні в одному предметі.

Від зовнішніх практичних маніпуляцій з предметами діти переходять до ознайомлення з ними на основі дотику і зору. Головною відмінністю сприймання малюків є той факт, що, поєднуючи в собі досвід інших видів орієнтовною діяльності, зорове сприймання стає одним із провідних. Воно дозволяє охопити всі

деталі, вловити їх взаємозв'язок і якість.

Відомо: чим вище рухова активність дитини та здатність сприймати мовленнєві висловлювання, тим інтенсивніше розвивається її мовлення. Формування рухів відбувається під мовленнєвий супровід. Мовлення є одним із основних компонентів рухово-просторових вправ [2, с. 96].

Ритм мовлення, перш за все віршів, приказок, сприяє вдосконаленню динамічної координації, загальної та дрібної моторики, полегшує процес запам'ятовування. За допомогою віршованого ритмічного мовлення виробляються правильний мовленнєвий темп, ритм дихання, розвивається мовленнєвий слух, мовленнєва і рухова пам'ять.

Виходячи з вищеописаного зазначимо, що сенсомоторний розвиток є фундаментом інтелектуального розвитку, а сенсорні уміння дітей раннього віку в комплексі з руховими формують передумови продуктивної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже питання взаємозв'язку рухового і сенсорного розвитку дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти є на сьогодні надзвичайно актуальним, адже лише оволодівши сенсомоторними уміннями і навичками дитина зможе всебічно та гармонійно розвиватися в подальшому.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Глазырина Л. Д. Физическая культура дошкольникам: Младший воз-



- раст. Пособие для педагогов дошкольных учреждений М. : Гуманитарный издательский центр «Владос», 2001. 272 с.
2. Дубогай О. Д., Пангелов Б. П., Фролова Н. О., Горбенко М. І. Інтеграція пізнавальної та рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів / К. : Оріяни, 2001. 150 с
  3. Лямина Г. М. Воспитание и развитие детей раненого возраста. М. : «Просвещение», 1981. 224 с.
  4. Макущенко І. В., Пристинська Т. М. Оздоровчі рухливо-пізнавальні ігри як ефективний метод інтеграції інтелектуальних і рухових процесів. Ігровий метод у фізичному вихованні оздоровчої і реабілітаційної спрямованості : практ. посіб. Донецьк : ДОНІЗТ, 2006. С. 50-53.
  5. Пивовар А. А. Організаційно-методичні основи розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку в процесі занять фізичними вправами : навч.-метод. посіб. Переяслав-Хмельницький : Пальміра, 2005. 111 с.
  6. Пилюгина Э. Г. Заняття по сенсорному вихованню с дітьми раннього віку. М. : Просвещение, 2003. 96 с.

## СЕКЦІЯ 5

# ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 378.147:376 – 047.22:614

**Л. П. Федорчук**

аспірант кафедри спеціальної  
психології та медицини  
Національного педагогічного  
університету  
імені М. П. Драгоманова

**Л. М. Руденко**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри спеціальної  
психології та медицини  
Національного педагогічного  
університету  
імені М. П. Драгоманова

### СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Автори розкривають проблематику необхідності формування психолого-педагогічної компетентності у студентів медичного коледжу в процесі підготовки до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти. Згідно проведених досліджень, специфіка роботи в інклюзивних закладах освіти вимагає від медичної сестри наявності спеціальних професійних якостей. У статті представлено результати експериментального дослідження рівня сформованості показників психолого-педагогічної компетентності студентів медичного коледжу (майбутніх медичних сестер). Зауважено, що у

студентів медичного коледжу спостерігається низький рівень сформованості особистісного компоненту психолого-педагогічної компетентності. Виокремлено недостатній рівень розвитку емпатійних здібностей, небажання зближуватись із людьми, негнучкість, невміння контролювати емоції, низький рівень просоціальних установок, що може істотно вплинути на якість виконання професійних обов'язків.

Автори статті розкривають проблематику необхідності формування психолого-педагогічної компетентності у студентів медичного коледжу в процесі підготовки к професійної діяльності в інклюзивних навчальних закладах. Згідно з проведеними дослідженнями, специфіка роботи в інклюзивних навчальних закладах передбачає наявність у медичної сестри спеціальних професійних якостей. У статті представлені результати експериментального дослідження рівня сформованості показників психолого-педагогічної компетентності у студентів медичного коледжу. Зазначено, що у студентів медичного коледжу спостерігається низький рівень сформованості особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності. Виділено недостатній рівень розвитку емпатійних здібностей, небажання зближуватись з людьми, неуміння





контролировать эмоции, низкий уровень просоциальных установок, что может существенно влиять на качество исполнения профессиональных обязанностей.

*Author reveals a need of formation of psychological and pedagogical competence of medical college students in the process of preparation for professional activity in an inclusive educational institutions. According to research, the uniqueness of work in an inclusive education institutions requires a nurse with special professional knowledge. Article presents the results of an experimental study describing the level of indicators formation of psychological and pedagogical competence of medical college students (future nurses). It is noted that medical college students have a low level of the personal component of psychological and pedagogical competence. Insufficient level of development of empathic abilities, unwillingness to get in contact with other people, inflexibility, inability to control emotions, low level of prosocial attitudes, are significantly affecting the quality of professional duties.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічна компетентність, інклюзивний заклад освіти, медична сестра, мотиваційний компонент, когнітивний компонент, емоційно-вольовий компонент, особистісний компонент.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая компетентность, инклюзивное учебное заведение, медицинская сестра, мотивационный компонент, когнитивный компонент, эмоционально-волевой компонент, личностный компонент.

**Key words:** psychological and pedagogical competence, inclusive educational institution, nurse, motivational component, cognitive component, emotional and volitional component, personal component.

**Постановка проблеми.** На сьогодні особливо актуальним є питання професійного самовизначення, особистісного розвитку у відповідності з природніми особливостями. Сучасна система освіти та ринок праці вимагають найвищої готовності до виконання професійних обов'язків. Вимоги до спеціаліста передбачають, перш за все, сформованості високого рівня психолого-педагогічної компетентності [2, с. 95].

Питання підготовки медсестринських кадрів до роботи в інклюзивних закладах освіти стає все більш актуальним. Переважна більшість випускників медичного коледжу категоричні щодо можливості працювати у закладі освіти медичною сестрою, а ті що працюють, є практично не готові до виконання даного роду діяльності. Особливостями роботи в інклюзивному закладі, поряд з наданням медичної допомоги, є розуміння особливостей розвитку учнів закладу, їх психологічних станів, вміння налагоджувати контакт із учнями та їх батьками, володіння навичками невербального спілкування, стресостійкість, емпатія [5, с. 41].

За таких умов, вивчення проблеми формування психолого-педагогічної компетентності у медичних сестер до роботи в інклюзивних закладах освіти, психологічних механізмів та педагогічних засобів формування психолого-педагогічної компетентності, стає одним із пріоритетних завдань наукових досліджень. Професійна фахова підготовка медичних сестер, орієнто-

ваних на діяльність у системі інклюзивної освіти повинна враховувати як психологічні так і педагогічні потреби галузі.

Питанню підготовки медичних фахівців закладу освіти досі не приділено належної уваги.

Таким чином, проблематика формування психолого-педагогічної компетентності у медичних сестер до роботи в інклюзивних закладах освіти передбачає підготовку на засадах системності та відповідності фаховій діяльності. З огляду на це, основним вектором є формування не лише професійних якостей, але й психолого-педагогічних знань [3, с. 73].

Нестача психолого-педагогічних знань (низький рівень розвитку емпатійних здібностей, нетолерантне відношення до дітей з особливостями здоров'я, відсутність мотивації до роботи з дітьми, особливо в інклюзивних закладах, відсутність уявлення про інклюзивне середовище) призводить до нерозуміння свого психологічного стану, до невміння контролювати свою реакцію у конкретній ситуації та нерозуміння поведінки іншої людини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Важливість формування компетентностей в професійній діяльності підтверджено роботами В. Н. Дружиніна, І. А. Зімньої, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. І. Маслової, Є. В. Попова, Л. А. Петровської, Н. Н. Чеснокова та багатьох інших. Практично всі автори мають спільну думку, що компетентність це сукупність профе-

сійних та особистісних якостей спеціаліста, які дозволяють доцільно діяти у своїй предметній галузі та досягати високих результатів. Якість професійної освіти залежить від інноваційної складової змісту освітнього процесу та формування у майбутніх спеціалістів універсальних та професійних компетентностей.

Досягнення професіоналізму через професійну компетентність досліджували І. Д. Бех, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, А. К. Маркова, І. В. Родигіна. Формування компетентності як системи сформованих компетенцій стали предметом дослідження Е. Ф. Зеєра, С. Г. Пільової, М. В. Рудіної. Компетентісний підхід як інтегральне об'єднання професійної, соціальної, комунікативної компетентностей висвітлювали Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко. Професійній компетентності як результату сформованих знань, умінь, навичок, професійно важливих особистісних якостей присвятили наукові праці Є. М. Павлютенкова, С. Г. Пільова, Р. В. Чубук та ін. Проблемні питання медсестринської освіти та практики, шляхи впровадження етико-деонтологічних принципів медичних спеціалістів у практику проаналізували та науково обґрунтували перспективні напрями їх реформування в Україні М. В. Банчук, Ю. Г. Віленський, О. А. Грандо, І. Я. Губенко, В. В. Лойко, І. А. Радзієвська, Ю. В. Поляченко, Т. І. Чернишенко, В. Й. Шатило, М. Б. Шегедин.



З розвитком медсестринства змінюється роль медичної сестри у суспільстві, розширюється коло її повноважень, а діяльність передбачає автономність в прийнятті самостійних рішень при виконанні медсестринських завдань. [6, с. 142].

**Мета статті** – обґрунтувати та експериментально дослідити необхідність формування психолого-педагогічних компетентностей в процесі підготовки медичних сестер до роботи в інклюзивних закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із завдань підготовки висококваліфікованих фахівців є формування їх психолого-педагогічної компетентності. Для досягнення успішності у майбутній професійній діяльності необхідно приділяти увагу формуванню психолого-педагогічної компетентності в процесі навчання у коледжі, що гарантуватиме не лише вміння володіти необхідними практичними навичками, а й загальної спрямованості професійної діяльності та наявності у фахівця розвинутого уявлення професійних смислів [2, с. 78].

Процес підготовки медичної сестри до роботи в інклюзивному середовищі нами розуміється, як складна за своєю структурою, багатофункціональна система дидактичного впливу з метою формування певних умінь, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Специфіка роботи медичної сестри інклюзивного закладу вимагає сформованої педагогічної та психологічної компетентності.

З огляду на вище окреслену проблематику підготовки медичних сестер до виконання професійної діяльності у закладах освіти, та для вирішення поставленого завдання нами було проведено експериментальне дослідження серед студентів медичного коледжу зі встановлення рівня розвитку психолого-педагогічної компетентності.

Спираючись на вивченні психолого-педагогічної, медичної та методичної літератури нами була запропонована модель формування психолого-педагогічної компетентності медичного працівника інклюзивного закладу освіти. Запропонована модель психолого-педагогічної компетентності медичної сестри інклюзивного закладу освіти містить такі компоненти: мотиваційний, особистісний, емоційно-вольовий та когнітивний.

Мотиваційний компонент психолого-педагогічної компетентності охоплює зацікавленість та бажання співпрацювати; сформованість внутрішніх мотивів до професійної діяльності.

Особистісний компонент спрямований на терпляче і толерантне ставлення до людей, особливо до дітей з особливостями фізичного та психічного розвитку; на відчуття власної гідності.

Емоційно-вольовий компонент враховує здатність до спілкування, високий рівень розвитку емпатії; демонстрацію поваги по відношенню до інших людей; толерантність, дружелюбність; потребу в присвоєнні та визнанні загальнолюдських цінностей.

Когнітивний компонент дає можливість побачити сукупність сформованих практичних та теоретичних знань з основ медсестринства; знань про людину, її вікових, індивідуальних особливостей, соціальних факторах ризику; знання закономірностей психічного розвитку, факторів, що сприяють особистісному росту; знання про закономірності спілкування та способах управління індивідом та групою.

Рівень сформованості особистісного компоненту оцінювався за допомогою методики «Методика «нетолерантність-толерантність» Л. Г. Почебут». Оцінка проводилась згідно виділених показників: толерантне відношення до людей, особистісні характеристики, що дозволяють ефективно виконувати професійні обов'язки.

Результати опитування свідчать, що 23 % респондентів мають високий рівень толерантності. Такі студенти проявляють стриманість, тактовність у спілкуванні, поважають індивідуальність, розуміють та сприймають психологічні особливості співрозмовника. З числа опитаних, 68 % студентів – мають середній рівень розвитку виділених показників, що проявляється терпінням і тактовністю у спілкуванні, однак повністю зрозуміти та прийняти людину їм важко, також це свідчить про неспроможність повністю зрозуміти та прийняти співрозмовника. Низький рівень толерантності показали 9 % респондентів, що свідчить про неготовність до роботи у галузі «людина-людина», особливо це стосується

роботи в інклюзивному середовищі. Загалом, за результатами визначення рівня сформованості особистісного компоненту, можемо зробити висновок, що 77 % опитаних студентів медичного коледжу мають недостатній та низький рівень розвитку (сформованості) даної якості. Тому виникає небезпека, що під час виконання професійних обов'язків, особливо у критичних ситуаціях, виникне явище нетолерантної поведінки. Аналіз отриманих результатів експериментального дослідження рівня сформованості особистісного компоненту психолого-педагогічної компетентності, дозволяє зробити припущення, що толерантність як якість особистості не розвивається окремо, як власне, і не має прямої залежності її розвитку від тих предметів, що вивчаються протягом навчального року, а, на нашу думку, підвищення рівня сформованості даного компоненту психолого-педагогічної компетентності вимагає спеціально організованих занять. Підтвердження даного припущення видно згідно результатів поданих у таблиці:

Таблиця 1.

**Результати дослідження  
рівня сформованості  
особистісного компоненту**

<i>Курс</i>	<i>Високий рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
<i>1 курс</i>	3,4%	14,7%	3,8%
<i>2 курс</i>	2,7%	12,5%	4,5%
<i>3 курс</i>	2,5%	13,6%	4,4%
<i>4 курс</i>	2,2%	14,8%	5,2%

Емоційно-вольовий компонент психолого-педагогічної компетент-

ності медичних сестер вивчався за допомогою методики «Діагностика рівнів здібностей до емпатії В. В. Бойко». Оцінка емоційно-вольового компоненту здійснювалась згідно виділених показників: рівень розвитку емпатії.

Аналіз результатів опитування показав, що 55,4 % опитаних наділені почуттям соціальної емпатії, такі студенти здатні співчувати і дітям і літнім людям, що спрямовує до надання допомоги та є надзвичайно важливою характеристикою при роботі в інклюзивному середовищі. Решта респондентів 44,6 % - це студенти здатні до співчуття, але розуміння переживань інших людей, розуміння причин виникнення переживань, розуміння причин появи різних емоційних станів недостатньо, або вони цілком відсутні, що проявляється у відсутності розуміння людей з обмеженими можливостями зокрема. Результати опитування свідчать, що кожен другий студент медичного коледжу має недостатній та низький рівень розвитку емпатійних здібностей, та практично не готовий виконувати свої професійні обов'язки на належному рівні. Аналіз результатів проведеного тестування (опитування) показав, що розподіл студентів по групах не є в прямій залежності від курсу навчання та предметів, що вивчаються. Підтвердження даного твердження бачимо із таблиці 2.

Більшість студентів мають високий рівень здібностей до емпатії, однак цього не достатньо для роботи в закладах інклюзивної освіти та ці здібності можна і потрібно

розвивати та підвищувати їх рівень.  
Таблиця 2.

**Результати дослідження емоційно-вольового компоненту**

Курс	Високий рівень емпатії	Достатній рівень емпатії
1 курс	10,8	8,9
2 курс	10,9	9
3 курс	11,4	8,7
4 курс	11	9,1

Мотиваційний компонент психолого-педагогічної компетентності медичних сестер вивчався за допомогою методики «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-споживацькій сфері О. Ф. Потьомкіної». Оцінка сформованості мотиваційного компоненту проводилась згідно виділених показників: переважання просоціальних установок на альтруїзм, сформованість внутрішніх мотивів до професійної діяльності (дисциплінованість, точність при виконанні соціальних вимог, контроль власних емоцій). Аналіз отриманих результатів свідчить: 27,4 % - студенти з вираженим рівнем сформованості просоціальних установок (установок на свободу 8,1 бали за 10-ти бальною шкалою, працю, альтруїзм – 7,2), установки на владу та егоїзм не виражені (близько 4 балів). 47,9 % - студенти з невираженим рівнем сформованості просоціальних установок. Дана група опитаних студентів показали результати: установки на альтруїзм – 7,2, на свободу – 6,4 бали, спрямованість на працю – 4,8. Такі показники можуть свідчити про те, що студенти даної групи не розглядають інклюзивне середо-

вище як місце виконання своїх професійних обов'язків. При цьому у них немає прагнення до влади (3,1) та грошей (2,9), що може бути ознакою соціальної незрілості. Наступна група респондентів показали результат 20,5 % - студенти у яких відсутні просоціальні установки (яскраве переважання установок на егоїзм (5,7), свободу та гроші (7,4). Інші показники виражені слабо, з чого можемо зробити висновок, що дані протиріччя характерні для підліткового віку та не є сприятливими для роботи в інклюзивному середовищі. Також, згідно отриманих результатів, бачимо, що показник вираженості просоціальних установок значно не відрізняється від курсу навчання. Це можемо пояснити віковими особливостями, разом із дорослішанням знижується інфантильність соціальних позицій. Підтвердження даного висновку бачимо із таблиці:

Таблиця 3.

**Результати дослідження сформованості мотиваційного компоненту**

Курс	1 група	2 група	3 група
1 курс	5,1	9,8	4,3
2 курс	5,4	9,7	4,3
3 курс	5,6	9,6	4,1
4 курс	5,8	9,5	4,2

Когнітивний компонент психолого-педагогічної компетентності оцінювався за допомогою тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда. Оцінка когнітивного компоненту здійснювалась за виділеними показниками: здатність розуміти мову невербального спілкування, вміння висловлювати швидко

і точні судження про людину, успішно прогнозувати реакцію людини в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у стосунках з іншими, загальний рівень розвитку інтелекту.

Згідно отриманих результатів, 70 % опитаних мають невисокий рівень розвитку соціального інтелекту, з яких 24 % - студенти з низьким та нижче середнього рівнем соціального інтелекту. Можемо зробити висновок, що такі студенти матимуть складнощі у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, це у свою чергу призводить до ускладнення взаємовідносин та знижує можливість соціальної адаптації. Особливо слід зауважити, що рівень невисокого соціального інтелекту впливає на ефективність діяльності медичної сестри в закладах інклюзивної освіти зокрема, де, наприклад, часто виникає необхідність розуміння невербального способу спілкування та інших ситуацій необхідних для виконання професійних обов'язків. Оскільки у дослідженні приймали участь студенти 1 – 4-го курсів доцільно розглянути їх розподіл по групах в залежності від курсу (таблиця 4):

Таблиця 4.

**Результати дослідження когнітивного компоненту**

Курс	1 група	2 група	3 група	4 група
1 курс	1,6	5,8	9	1,4
2 курс	1,5	5,7	9,4	2,1
3 курс	1,1	4,4	8	3,6
4 курс	0,5	2,7	10,4	5

Як видно з таблиці розподілу по рівням розвитку соціального інте-



лекту, в залежності від курсу рівень соціального інтелекту дещо збільшився. Ми вважаємо, що це може бути пов'язане з дорослішанням.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вимоги сучасних стандартів професійної освіти вимагають глибокі психолого-педагогічні знання та використання цих знань у професійній діяльності. З огляду на специфіку роботи, медичні сестри закладу освіти повинні добре знатися на особливостях розвитку дитини (вікових, фізичних), психічних властивостях розвитку, вміти застосовувати знання на практиці

Отже, серед основних питань відзначається відсутність теоретичної обґрунтованості проблеми; нестача медсестринських кадрів у закладах освіти, а подекуди їх цілковита відсутність. Основною проблемою також вважаємо відсутність належного методичного та наукового забезпечення навчально-виховного процесу, спрямованого на отримання відповідних психолого-педагогічних компетентностей, необхідних для виконання професійних обов'язків медичною сестрою у закладах освіти.

Аналіз психолого-педагогічних, медичних наукових джерел з теми дослідження дозволив виявити суперечності, що доводять необхідність формування психолого-педагогічної компетентності у студентів медичного коледжу майбутніх ме-

дичних сестер інклюзивного закладу освіти, зокрема, між суспільною потребою у висококваліфікованих фахівцях означеного профілю та недостатнім рівнем їх підготовки; необхідністю психолого-педагогічної підготовки медичної сестри інклюзивного закладу та недостатністю у навчальних програмах дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

Отже, проблема формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх медичних до роботи в інклюзивних закладах освіти вивчена неповною мірою.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. М., 1989. С. 71-76.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*: збірник наукових праць. Луцьк : ВНУ. 2009. Вип. 20. С. 35- 38.
4. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 128 с.
5. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : СПД-ФО, 2010. 128 с.
6. Сестринська справа / за ред. М. Г. Шевчука. Київ : Здоров'я, 1991. 496 с.

## СЕКЦІЯ 6 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

УДК: 159.922.76-056.79:376-056.264-053.5

**Т. Г. Харченко**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**О. В. Шарпило**

магістрантка спеціальності  
Спеціальна освіта

(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### ДО ПИТАННЯ ВІДХИЛЕНЬ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*У статті представлено теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених щодо порушень поведінки дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Визначено зв'язок причин, факторів, специфіки прояву поведінкових порушень із мовленнєвими порушеннями.*

*В статті представлений теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних учених щодо порушень поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Установлено взаємозв'язок причин, факторів, специфіки прояву порушень поведінки та порушень мовлення.*

*The article presents a theoretical analysis of research by domestic and foreign scientists on the behavioral disorders of primary school children with severe speech disorders. The connection of*

*causes, factors, specifics of manifestation of behavioral disorders with speech defects is determined.*

**Ключові слова:** мовлення, поведінка, комунікативна компетентність, агресивність, байдужість.

**Ключевые слова:** речь, поведение, коммуникативная компетентность, агрессивность, безразличие.

**Keywords:** speech, behavior, communicative competence, aggression, indifference.

**Постановка проблеми.** У сучасному житті існує безліч факторів які впливаючи на людину змінюють її психічний стан, установки, відношення до інших людей, провокують появу небажаних форм поведінки. Здатність до саморегуляції поведінки, до формування комунікативних навичок набувають у сучасному житті особливої актуальності. Насамперед це стосується найбільш вразливих категорій, а саме дітей, зокрема тих, які мають порушення мовлення. Діти із порушеннями мовлення – це особлива категорія дітей, адже вони мають особливі освітні потреби.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серед вітчизняних вчених поведінкові особливості дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями досліджували Бісікало Л. Г., Заброцький М. М., Задорожня О. Г., Ілляшенко Т. Д., Кардаш Н. О., Каменщук Т. Д., Мушкевич М. І.,





Обухівська А. Г., Осауленко Л. А., Паламарчук Н. М., Паланюк Т. М., Рібцун Ю. В., Токаленко З. В., Шипіцина Л. М., Якимчук Г. В.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень порушень поведінки дітей молодшого шкільного віку з ТПМ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кардаш Н. О. та Косарева О. І., досліджуючи соціально-комунікативну компетентність дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення з'ясували, що такі діти на тлі мозаїчної картини мовленнєвих і немовленнєвих дефектів мають труднощі формування соціально-комунікативних навичок [1].

На думку Осауленко Л. А., при переході до шкільного віку можуть спостерігатись наступні прояви негативної поведінки:

- у дитини може з'явитись прагнення робити все навпаки, внаслідок чого вона починає ігнорувати або чинить відверто наперекір як дорослим, так і собі;
- діти стають упертими, що часто сприймається як наполегливість (упертість проявляється як бажання досягти бажаного, й відсутність бажання змінювати власні рішення);
- з'являється схильність до непокірності (поведінковий протест, прояв неслухняності);
- самовілля (свавілля, як домагання самостійності, налаштованість робити все самостійно, агресивно-бунтівна поведінка, схильність до сварок, категоричності думок та висловлювань,

схильність ображати старших і навіть псувати речі, ламати іграшки);

- деспотизм (як крайня свавольність, схильність дитини ігнорувати інтереси інших) [2, с. 45].

Щербакова І., Харченко Т. звертають увагу, що у дітей із мовленнєвими порушеннями частіше спостерігається підвищена тривожність, що пов'язано із технікою мовлення, яка є специфічною й індивідуальною на рівні кожної дитини з порушеннями мовлення. Як приклад, заїкуваті діти мають підвищену тривожність, надмірні емоційні переживання, що впливають на їх соціальну адаптацію, деформують самооцінку [5].

Дослідниця Осауленко Л. А. запропонувала розподіляти дітей з порушеннями мовлення залежно від типу агресії який прослідковується у їх поведінкових реакція на п'ять типів:

- гіперактивно-агресивна дитина (рухливо-розгальмована дитина);
- агресивно-вразлива дитина (основна риса – вразливість);
- агресивно-боязка дитина (основна риса – надмірна боязкість);
- агресивно-байдужа дитина (дитина-грубіян);
- агресивна дитина з опозиційно-зухвалою поведінкою (дитини яка грубіянить дорослим) [2, с. 50].

Рібцун Ю. В. на основі теоретичних і емпіричних досліджень визначила наявність таких особливостей у дітей із ТПМ: обмеженість вербальних засобів спілкування, специфічні особливості пізнавальної,

рухової та особистісної сфер; загальна емоційна нестійкість; слабкість мотиваційної основи будь-якої діяльності; слабкий вольовий самоконтроль; фрагментарність зорового й вербального сприймання інформації; моторна незграбність; недосконалість мисленневих операцій; дефіцит уваги до оформлення мовлення; недостатній словниковий запас; незрілість навичок мовленнєвого спілкування [3, с.140].

Якимчук Г. В. вважає причиною ускладнень у формуванні комунікативних навичок молодших школярів із ТПМ негативізм, надмірну образливість, дратівливість та агресивність дітей. Означені негативні тенденції впливають на самооцінку дітей, зокрема занижують її [5]. Досліджуючи взаємозв'язок поведінки і самооцінки дітей з порушеннями мовлення, Ірина Щербакова запропонувала схематичну модель взаємозалежності самооцінки та стилю поведінки (рис.1.) [6].

Узагальнюючи точку зору багатьох науковців, Якимчук Г. В. називає

причиною ускладнень у формуванні комунікативних навичок молодших школярів із ТПМ негативізм, надмірну образливість, дратівливість та агресивність дітей. Означені негативні тенденції впливають на самооцінку дітей, зокрема занижують її, порушують поведінку, роблять її розгальмованою або загальмованою [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Специфічними симптомами дезадаптивної поведінки дітей із ТПМ є надмірна агресивність, активність, упертість, емоційна неврівноваженість, конфліктність. Отже, мовленнєві порушення обумовлюють специфічний характер спілкування і негативні форми поведінки дітей із ТПМ. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в емпіричному дослідженні впливу обмежених вербальних засобів спілкування на формування стійких порушень комунікативного акту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

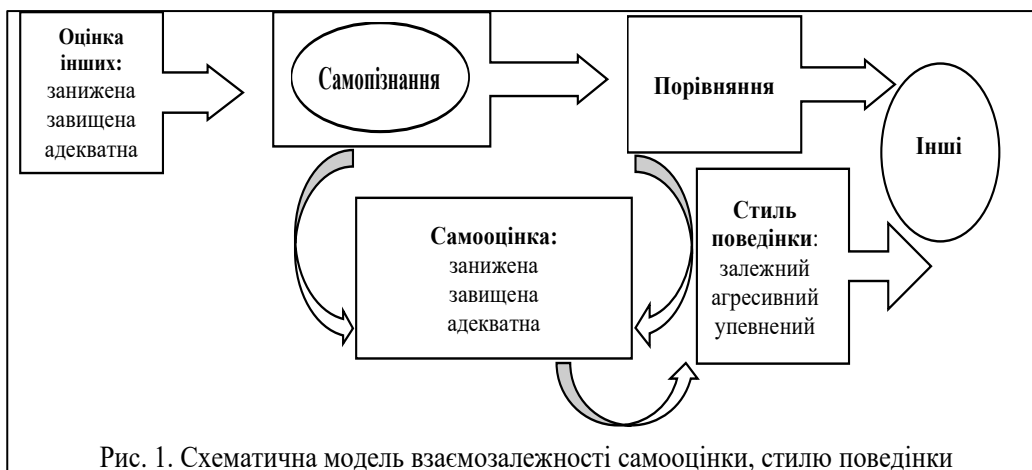


Рис.1. Схематична модель взаємозалежності самооцінки, стилю поведінки (за Щербаковою І. М.)



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кардаш Н. О. Розвиток соціально-комунікативної компетентності у дітей логопатів старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та корекційної освіти* : збірник наукових праць студентів і молодих учених. Вип. 1. Рівне : РДГУ. 2018. С.75-76.
2. Осауленко Л. А. Формування моральної поведінки учнів з вадами розвитку: методичний посібник. *Золотоноша*, 2014. 100 с.
3. Рібцун Ю. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук : мужівзівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Том 3, № 23. С.139-145.
4. Щербакова Ірина, Харченко Тамара. Особливості самооцінки та саморегуляції поведінки дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. № 5 (109).
5. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус*. Вип. 20. 2020. С.176-182.
6. Shcherbakova, I. N., Savchenko Yu. A., Levchenko I. A. Interdependence of self-assessment, anxiety, style of behaviour of junior students with speech violations. *Dynamics of the development of world science*. Vancouver, Canada. 186-190.

УДК 159.922.76-056.264-053.5

**Т. Г. Харченко**

*кандидат психологічних наук,  
старший викладач*

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**О. В. Шарпило**

*магістрант спеціальності  
Спеціальна освіта*

*(Логопедія. Спеціальна психологія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТИПІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*На основі теоретичного аналізу вітчизняної й закордонної наукової літератури в статті визначено, що діти молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення є особливою категорією, яка потребує своєчасної психолого-педагогічної допомоги та супроводу.*

*На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы в статье утверждается, что дети младшего школьного возраста с нарушениями речи являются особенной категорией, которая требует к себе своевременной психолого-педагогической помощи и сопровождения.*

*Based on the theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature, the article presents that it is determined that children of primary school age with speech disorders are a special category that need timely psychological and pedagogical assistance and support.*

**Ключові слова:** мовлення, конфліктна поведінка, агресивність, імпульсивність, байдужість.

**Ключевые слова:** речь, конфликтное поведение, агрессивность, импульсивность, безразличие.

**Keywords:** conflict behavior, aggression, impulsiveness, indifference, infantile emotional manifestations.

**Постановка проблеми.** Специфічними симптомами дезадаптивної поведінки дітей із порушеннями мовлення є надмірна агресивність, активність, упертість, емоційна неврівноваженість, конфліктність. Дизонтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення провокує значні зміни на конативному рівні (поведінковому) рівні. Саме тому, діти цієї категорії потребують своєчасної психолого-педагогічної допомоги та логопедичного супроводу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Ґрунтовний теоретичний аналіз особливостей конфліктної поведінки дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями зробили вітчизняні науковці: Бойко Ю., Бондар М., Бугера Ю., Гладченко Н., Грибова О., Кардаш Н., Косарева О., Мартиненко І., Рібцун Ю., Серомаха Н., Сидорко Т., Токарева Н., Тищенко І., Царева Ю., Цибуля Н., Чеботарьова О., Шамне А., Шеремет М., Шипіцина Л., Якимчук Г.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми визначення особливостей конфліктної поведінки молодших школярів із порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поведінкові статуси дітей з порушеннями мовлення

визначаються поведінковими реакціями дітей. Узагальнюючи особливості поведінки таких дітей науковці виокремлюють наступні характерні реакції: різкі зміни настрою, агресивність; імпульсивність, запальність, схильність до бійок, замкнутість, зосередженість на власних проблемах, сором'язливість, скутість; підвищену чутливість або агресію у відповідь на покарання чи зауваження; інфантильні емоційні прояви, гучний плач; брехливість; труднощі вироблення гальмівних реакцій на заборони; соціальна дезадаптація.

Фірсанова О. Ю., аналізуючи поведінку дітей із особливими освітніми потребами, звертає увагу на наявність двох типів конфліктної поведінки дітей з порушеннями мовлення, а також двох типів пасивної поведінки. Зокрема дослідниця визначила такі типи конфліктної поведінки: агресивна (ініціація конфліктів) й демонстративна (залучення уваги) поведінка. Пасивна поведінка проявляється як зовнішньо-внутрішнє підпорядкування (за умови наявності у дитини заниженої самооцінки, пасивності або амбівалентного ставлення), або ж як зовнішнє підпорядкування (підпорядкування зовнішнім вимогам, супроводжується афективними спалахами на фоні амбівалентного ставлення) [6].

Дослідниця Осауленко Л. А. запропонувала ділити дітей з порушеннями мовлення залежно від типу агресії, який прослідковується у їх поведінкових реакція на п'ять типів:

- 1) гіперактивно-агресивна дитина (рухливо-розгальмована дитина);
- 2) агресивно-вразлива дитина (основна риса – вразливість);
- 3) агресивно-боязка дитина (основна риса – надмірна боязкість);
- 4) агресивно-байдужа дитина (грубіян);
- 5) агресивна дитина з опозиційно-зухвалою поведінкою (дитина, яка грубіянить дорослим)[7, с. 50]

Зокрема Є. Карпенко зауважує, – дизонтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини провокує значні зміни на конативному рівні (поведінковому) [2], а Матющенко І. М. у свою чергу наводить такі ознаки дезадаптації: невпевненість; стан напруженості; наявність нейротичних проявів (тривожність, страх, депресія, агресивність) [5].

Симптомами дезадаптивної поведінки є: агресія по відношенню до людей і речей, надмірна активність, постійне фантазування, упертість, систематичні емоційні розлади, почуття власної неповноцінності, неадекватні фобії, підвищена збудливість і конфліктність, нездатність зосереджуватись на роботі, невпевненість у прийнятті рішень, неправ-

дивість, надмірна похмурість і незадоволеність, завищена самооцінка, постійні втечі зі школи та дому, смоктання пальців, гризіння нігтів, енурез, тремор рук і ніг [5].

Мартиненко І. В. посилаючись на дослідження Слинко О. зауважує, що діти з тяжким ступенем порушення мовлення найчастіше є ізольованими від групи однолітків, не беруть участь в спільних іграх. Вони або замикаються в собі (депресивні), або демонструють негативізм, чим ще більше відштовхують від себе своїх однолітків [4].

Можна сказати що такі діти частіше ніж інші потрапляють до так званого «порочного кола депресії» [3, с.115] (див. рис.1.1.).

На думку Заброцького М. М. основними причинами прояву афектних станів в цьому віці є: 1) неузгодженість між домаганнями дитини й можливостями їх задовольнити; 2) прагнення більш високої оцінки своїх особистісних якостей; 3) характер реальних взаємостосунків з людьми [1]. Вчений застерігає, такі діти грубіянять, вдаються до порушень.

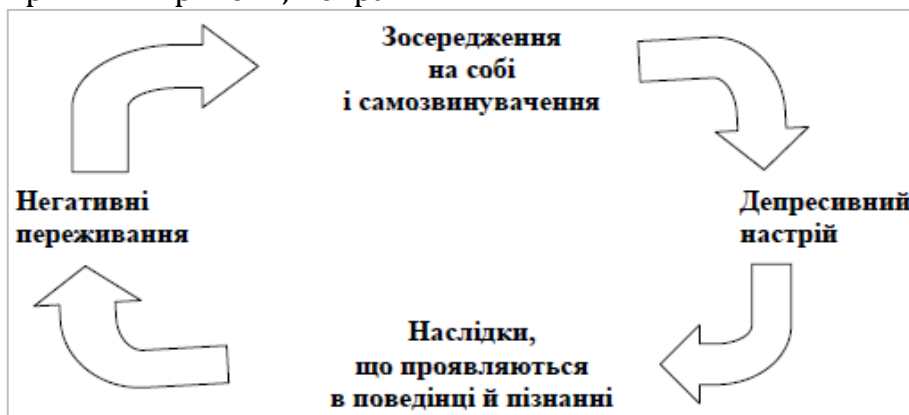


Рис.1. Порочне коло депресії [3, с.115].

Задля попередження небажаної поведінки, а також задля визначення поведінки, яка потребує змін, необхідно звертати увагу на наступні характеристики: темп – як часто виникає така поведінка; тяжкість – наскільки сильна інтенсивність та шкода від неї; тривалість – скільки часу поведінка триває найчастіше [9, с. 139].

Основними критеріями аналізу комунікабельності дітей з порушеннями мовлення мають бути: особливості вступу в контакт з дорослим; частота використання вербальних і невербальних засобів; наявність або відсутність зорового контакту, його тривалість у момент спілкування; ступінь комунікабельності, активність (слабка, достатня, надмірна), тощо [8, с. 66].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі теоретичного аналізу вітчизняної й закордонної наукової літератури ми з'ясували, що вищезазначені діти із різними типами конфліктної поведінки є особливою категорією, що потребує своєчасної психолого-педагогічної допомоги й супроводу. Специфічними симптомами дезадаптивної поведінки дітей із порушеннями мовлення є надмірна агресивність, активність, упертість, емоційна невірноваженість, конфліктність. Отже, дизонтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення провокує значні зміни на конативному рівні (поведінковому).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заброцький М.М. Вікова психологія : навч. посібник. К. : МАУП, 1998. 92 с.
2. Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія : Актуальні студії сучасних українських учених : навч. посібник. Дрогобич : Посвіт, 2014. 152 с.
3. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 352 с.
4. Мартиненко І. В. Особливості між-особистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 321-325.
5. Матющенко І. М. До проблеми соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 53-56.
6. Найхарактерніші особливості поведінки при порушеннях мовлення <https://coggle.it/diagram/YEiwRKW-yoPodzTb/t/найхарактерніші-особливості-поведінки-порушеннях-мовлення> (дата звернення: 15.11.2021).
7. Осауленко Л. А. Формування моральної поведінки учнів з вадами розвитку: методичний посібник. Золотоноша, 2014. 100 с.
8. Рібцун Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 246 с.
9. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / Упорядник Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

## СЕКЦІЯ 7 МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

УДК 615.851.3:616.831-009.18-052

**В. А. Литвиненко**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**О. А. Охріменко**

*магістрантка спеціальності  
«Фізична терапія, ерготерапія»  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **ФІЗИЧНИЙ ТЕРАПЕВТ, ЯК УЧАСНИК МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ, ПРИ ВЕДЕННІ ПАЦІЄНТІВ, ЩО ПЕРЕНЕСЛИ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВУ ТРАВМУ**

*У статті визначається та описується роль фізичного терапевта як члена мультидисциплінарної команди при веденні пацієнтів, що перенесли черепно-мозкову травму. Запропонований алгоритм роботи та методи обстеження цієї нозології пацієнтів згідно МКФ.*

*В статье определяется и описывается роль физического терапевта как члена мультидисциплинарной команды при ведении пациентов, перенесших черепно-мозговую травму. Предложенный алгоритм работы и методы обследования этой нозологии пациентов согласно МКФ.*

*The article defines and describes the role of a physical therapist as a member of a multidisciplinary team in the management of patients who have suffered a traumatic*

*brain injury. The algorithm of work and methods of inspection of this nosology of patients according to IFF are offered.*

**Ключові слова:** алгоритм роботи, МКФ, мультидисциплінарна команда, фізичний терапевт, черепно-мозкова травма.

**Ключевые слова:** алгоритм работы, МКФ, мультидисциплинарная команда, физический терапевт, черепно-мозговая травма.

**Keywords:** algorithm of work, ICF, multidisciplinary team, physical therapist, craniocerebral trauma.

**Постановка проблеми.** Черепно-мозкова травма (ЧМТ) є однією з найактуальніших проблем сучасної медицини. Травматичні пошкодження черепа та головного мозку становить 30–40 % усіх травм нервової системи і займають перше місце за показниками летальності та інвалідації серед осіб працездатного віку. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щорічно у світі ЧМТ отримують понад 10 млн осіб, 250–300 тис. із цих випадків завершуються детально. Зокрема в Україні частота таких травм становлять у різних регіонах від 4 до 6 випадків (у середньому 4–4,2) на 10 тис. осіб населення [9]. Смертність через ЧМТ сягає 10–11 тис. громадян України (тобто 2,4 випадка на 10 тис. населення).

Черепно-мозкова травма – складна мультидисциплінарна проблема, що характеризується високою летальністю та інвалідизацією хворих; тяжкими наслідками зі стійкою та тимчасовою втратою працездатності; великими економічними втратами для родини, суспільства та держави в цілому.

ЧМТ – як причина смерті населення займає третє місце після серцево-судинних і онкологічних захворювань. Страждають переважно особи працездатного віку. Кількість хворих з ЧМТ, за даними ВООЗ, збільшується щороку на 2 %.

Лікування пацієнтів з ЧМТ, прогнозування клінічних і соціальних наслідків, вторинна профілактика ускладнень відносяться до компетенції мультидисциплінарних команд за участі фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У спеціальній літературі фізичну терапію описують як різні сукупності послідовних дій, однією з яких є обстеження.

*Реабілітаційне обстеження* – це проведення огляду, процес збору інформації та анамнезу, вибір та застосування специфічних тестів та вимірювань.

Реабілітаційне обстеження здійснюється відповідно до медичного діагнозу і проводиться для визначення вихідного рівня рухових порушень та є основою реабілітаційної програми.

Реабілітаційне обстеження дозволяє визначити функціональний стан пацієнта на момент обстеження та його функціональні мож-

ливості з урахуванням індивідуальних особливостей, перебігу захворювання та загального стану пацієнта. Результати вихідного реабілітаційного обстеження дозволяють індивідуалізувати план програми фізичної реабілітації та забезпечують контроль ефективності реабілітації конкретного пацієнта.

Протягом тривалого часу у фізичній терапії для організації роботи з пацієнтом та ведення медичної документації використовують SOAP-формат («soap» – мило з англ.), у якому три перші складники діяльності стосуються обстеження. За першими буквами аббревіатури визначають збір суб'єктивної інформації (Subjective), збір об'єктивної інформації (Objective), оцінювання (Assessment), планування (Plan) [8].

Окремі науковці подають власне трактування положень SOAP-формату:

- Subjective – Patient History (історія порушення);
- Objective – Observation (огляд);
- Assessment – Examination (обстеження, тестування) [2].

*Схема реабілітаційного обстеження включає:*

- спостереження;
- опитування пацієнта (суб'єктивне оцінювання);
- виконання тестів і вимірювань (об'єктивне оцінювання).

При заповненні реабілітаційної карти пацієнта необхідно заповнити наступні графи:

**1. Паспортні дані:**

- прізвище, ім'я, по-батькові пацієнта;
- стать пацієнта;





- вік, дата народження;
- домашня адреса;
- місце роботи, професія.
- дата надходження до стаціонару;
- дата початку медичної реабілітації.

## 2. Скарги пацієнта:

Скарги – це суб'єктивний прояв хвороби.

*Питання до пацієнта: Що Вас турбує? На що ви скаржитесь?*

## 3. Анамнез хвороби (історія хвороби)

Мета збору анамнезу хвороби:

- прослідкувати динаміку розвитку хвороби;
- звернути увагу на тривалість хвороби;
- частоту загострення;
- причини погіршення стану.

*Питання до пацієнта: Коли Ви захворіли?*

Як бачимо, реабілітаційне обстеження – один з найважливіших компонентів у діяльності фізичного терапевта, що поєднує в собі багато знань та умінь та потребує міждисциплінарного підходу.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати роль та завдання фізичного терапевта, як члена мультидисциплінарної команди, при роботі з пацієнтами, що перенесли ЧМТ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У своїй практичній діяльності фізичний терапевт повинен орієнтуватися на можливість застосування втручань, ефективність яких підтверджено якісними дослідженнями, що швидше призведе до формування нових нейронних зв'язків та відновлення втрачених функцій.

Одним з основних підходів при роботі з пацієнтами з наслідками ЧМТ, заснованим на доказах є мультидисциплінарний підхід, сутність якого полягає у вирішенні проблем пацієнта шляхом вироблення єдиної стратегії дій командою фахівців (лікарі, фізичний терапевт, ерготерапевт, терапевт мови та мовлення, психолог, середній та молодший медичний персонал та ін.).

Реалізація мультидисциплінарного підходу передбачає здійснення комплексної реабілітації на основі МКФ (Міжнародної класифікації функціонування та обмежень життєдіяльності і здоров'я) [2].

Структура МКФ включає фактори функціонування та обмежень життєдіяльності (структура, функції, активність, участь) та контекстуальні фактори (фактори довкілля, персональні фактори).

Фізичний терапевт здійснює обстеження пацієнта, планування та застосування реабілітаційних втручань в рамках кожного фактору.

*Об'єктивне обстеження пацієнта з наслідками ЧМТ на рівні структури та функцій організму включає:*

1. Визначення рівня свідомості пацієнтів за допомогою шкали Глазго.
2. Оцінка сили м'язів за мануально-м'язовим тестуванням (ММТ).
3. Оцінка рівня рівноваги та ризику падіння за шкалою Берга.
4. Проведення ортостатичної проби Вальдфогеля.

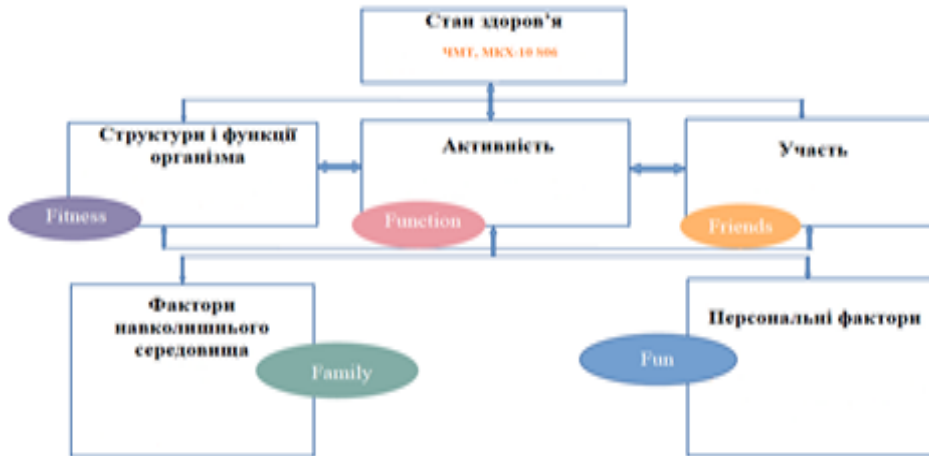


Рис.1. Структура і фактори моделі МКФ

Об'єктивне обстеження пацієнта, що переніс ЧМТ на рівні активності включає:

*10-метровий тест ходьби* дозволяє оцінити максимальну швидкість руху в метрах за секунду за короткий проміжок часу. Тест може бути виконаний за бажаною швидкістю руху або найшвидшою швидкістю.

*6-хвилинний тест* призначений для визначення та оцінки фізичних якостей та витривалості пацієнта. Він був розроблений для людей які перенесли кардіологічні операції, але згодом його почали застосовувати у роботі з людьми різного віку та різних діагнозів.

*Індекс Бартел* – шкала для оцінки повсякденної активності.

Об'єктивне обстеження пацієнта з наслідками ЧМТ на рівні участі в першу чергу пов'язане з об'єктно-просторовими порушеннями пацієнтів після ЧМТ. Для визначення рівня втрат застосовують тест Corsi block-tapping test (Відсікання блоків Корсі) [8].

Важливим аспектом фізичної терапії пацієнтів, що перенесли ЧМТ є визначення цілей реабілітації, які повинні бути пов'язані з відновленням життєво необхідних видів діяльності на рівні активності та участі [1]. Зазначене обумовлює високий рівень мотивації та активізації пацієнта у реабілітаційному процесі.

У випадку вестибулярних розладів, які спостерігаються фактично у всіх осіб з наслідками ЧМТ, до програми фізичної терапії включається тренування, спрямоване на покращення вестибулярної функції, балансу та координації рухів, просто-рової орієнтації, що дозволить усунути такі негативні наслідки як запаморочення, нудота, шум у вухах та ін.

В основі вестибулярних тренувань для пацієнтів з ураженнями ЦНС лежать такі принципи:

1. Використовувати різноманітні вправи, які стимулюють пацієнта до рухів, які залучають порушені функції (повороти голови в бік пошкодженого периферичного вестибулярного аналізатора).



Чим різноманітніше виявиться комплекс вестибулярного тренування, чим більше він буде включати вправ, що імітують щоденні навантаження, тим гармонійніше буде відновлення.

2. Враховувати супутні розлади сенсорних систем, порушення когнітивних функцій пацієнта. Одні пацієнти демонструють кращі показники проби на рівновагу з відкритими очима, інші – навпаки, із закритими. Отже, перша група пацієнтів в якості компенсації порушеної вестибулярної функції використовує зорову стратегію, друга – пропріоцептивну. Таким чином в процесі вестибулярного тренування доцільно враховувати наявні порушення зору та пропріоцептивні розлади. Підтримання рівноваги вимагає злагодженої мультисенсорної інтеграції, в значній мірі залежить від збереження когнітивних ресурсів. У пацієнтів з когнітивними розладами відзначається високий ризик падінь через вестибулярні розлади.

3. Здійснювати ефективний контроль стресу та своєчасну корекцію тривожності та депресії.

*При виражених проявах церебральної астенії* до програми фізичної терапії залучаються тренування, сфокусовані на вирішенні завдань щодо підвищення концентрації уваги та пам'яті, загальної витривалості (кардіореспіраторне тренування), силового тренування тощо.

Плануючи вестибулярне тренування, покращення балансу та координації рухів слід дотримуватися принципу поступовості – від простого до складного.

Важливим етапом роботи фізичного терапевта є визначення цілей реабілітації, які повинні бути пов'язані з відновленням життєво необхідних для пацієнта видів діяльності, що забезпечить високий рівень мотивації та активізації пацієнта у реабілітаційному процесі.

Постановка цілей фізичної терапії здійснювалася у форматі SMART, що трактується як «розумна ціль» та є специфічною (значущою та чітко визначеною для конкретного пацієнта), вимірюваною (можна оцінити в кількісних та якісних показниках), досяжною, реалістичною (орієнтована на конкретні дії та очікуваний результат), обмеженою певним терміном на її досягнення (короткострокові (1-2 місяці) та довгострокові (від 3 місяців)).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Індивідуальна програма фізичного терапевта, що заснована на МКФ, дає змогу спланувати та зосередити втручання на тих аспектах повсякденного життя та, що є життєво важливими для конкретного пацієнта.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні програми фізичної терапії на клінічних базах відповідного профілю, а також у визначенні доцільності застосування запропонованих втручань у реабілітації осіб з наслідками ЧМТ.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Белая книга по физической и реабилитационной медицине (ФРМ) в Европе. Глава 7. Сфера клинической компетенции : ФРМ на практике. Альянс европейских организаций по физической и реабилитационной медицине. *Европейский*

- журнал по физической и реабилитационной медицине (ФРМ) в Европе. 2018. № 54 (2). С. 102-130.
2. Бывальцев В. А., Белых Е. Г., Сороковиков В. А., Арсентьева Н. А. Использование шкал и анкет в вертебрологии. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2011. Вып. 2. С. 51-56.
  3. Буйвалова Т. В. Международная классификация функционирования как ключ к пониманию философии реабилитации. *Медиаль*. 2013. № 2 (7). С. 26-31.
  4. Герцик А. М. Мета, цілі та завдання фізичної реабілітації : системний підхід. *Молодіжний науковий вісник СНУ*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. № 20. С. 121-126.
  5. Герцик А. Теоретико-методичні основи фізичної реабілітації / фізичної терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату : монографія. Львів : ЛДУФК, 2018. 388 с.
  6. Застосування моделі міжнародної класифікації функціонування (МКФ) у фізичній терапії осіб після перенесеного мозкового інсульту Віра Рокошевська, Богдан Крук. *Сучасні тенденції у практиці і освіті з фізичної терапії*. 2016. С. 50-52.
  7. Капралов С. Ю., Пушна Е. А. Реабилитация последствий черепно-мозговой травмы. *Олімпійський спорт і спорт для всіх : тези доп. IX Міжнародної наук. конгр., м. Київ, 2005*. С. 786.
  8. Тесты и шкалы в неврологии : руководство для врачей / под ред. проф. А. С. Кадыкова, Л. С. Манвелова. М. : МЕДпресс-информ, 2015. 224 с.
  9. Черепно-мозговая травма : современные принципы неотложной помощи / под ред. Педаченко Е. Г., Шлапак И. П., Гук А. П., Пилипенко М. Н. Киев : ВІПОЛ, 2009. 215 с.

УДК 615.825:616-053

**В. А. Литвиненко**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**О. О. Терещенко**

магістрантка спеціальності  
«Фізична терапія, ерготерапія»  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СКОЛІОЗОМ І-ІІ СТУПЕНЮ

*У статті розглянуто програму фізичної терапії дітей молодшого шкільного віку із сколіозом І-ІІ ступеню, яка спрямована на вирішення завдань корекції порушень хребта, профілактики порушень дихальної та серцево-судинної систем.*

*В статье рассматривается программа физической терапии детей младшего школьного возраста со сколиозом I-II степени, которая направлена на решение заданий по коррекции нарушений позвоночника, профилактики нарушений дыхательной и сердечно-сосудистой систем.*

*The article considers the program of physical therapy of children of primary school age with scoliosis of I-II degree, which is aimed at solving problems of correction of spinal disorders, prevention of disorders of the respiratory and cardiovascular systems.*

**Ключові слова:** фізична терапія, сколіози, порушення опорно-рухового апарату, діти молодшого шкільного віку.

**Ключевые слова:** *физическая терапия, сколиозы, нарушения опорно-двигательного аппарата, дети младшего школьного возраста.*

**Keywords:** *physical therapy, scoliosis, disorders of the musculoskeletal system, children of primary school age.*

### **Постановка проблеми.**

Однією з причин відхилення стану здоров'я молодших школярів, зниження темпів їх фізичного розвитку, виникнення патологічних процесів, які супроводжуються зниженням працездатності, є порушення постави. Слід наголосити на тому, що сколіоз за рахунок значного поширення та швидкого прогресування з розвитком тяжких деформацій, порушень з боку інших органів і систем становить 10-12 % у загальній структурі дитячої інвалідності [1, 7, 12].

Відтак, питання обґрунтованого вибору засобів фізичної терапії є надзвичайно актуальними. Серед засобів фізичної терапії, що останнім часом застосовується у практиці реабілітаційної допомоги дітям молодшого шкільного віку із сколіозом I-II ступеню є фітбол-гімнастика [2, 6].

Водночас, досліджень, присвячених розробці та реалізації програмного забезпечення щодо фізичної терапії молодших школярів із сколіозом I-II ступеню, що передбачає комплексне застосування кінезіотерапії, лікувального масажу та фітбол-гімнастики, виявлено в обмеженій кіль-

кості, що й зумовило вибір теми представленої дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз науково-методичного забезпечення представленої проблематики виявив, що проблему фізичної терапії дітей молодшого шкільного віку із порушеннями опорно-рухового апарату, в тому числі із сколіозом досліджував цілий ряд науковців, зокрема В. А. Арсланов, А. Ф. Борисенко, Н. І. Бурмістрова, А. С. Вовканич, О. Д. Дубогай, В. І. Дубровський, В. А. Єпіфанов, І. Д. Ловейко, Т. Ю. Круцевич, В. А. Кашуба, А. А. Потапчук, М. Д. Ріпа, Ж. Е. Фірілева, Б. М. Шиян, Е. І. Янкелевич та ін.

**Мета статті** – науково обґрунтувати і розробити програму фізичної терапії дітей молодшого шкільного віку із сколіозом I-II ступеню.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання характеристики правильної постави розглядалося в значній кількості робіт сучасних науковців [1, 3, 4, 5, 8]. Їх думки щодо трактування поняття «постава» (за винятком незначних відмінностей) переважно співпадають. Постава – це звична поза людини в стані спокою і руху, яка зберігається без зайвої м'язової напруги. Постава відіграє в житті людини естетичне та функціональне значення. Естетична функція постави полягає у створенні краси та гармонійності рухів. Люди з правильною поставою рухаються гарно, вільно, невимушено. І, нав-

паки, водночас, як відзначає М. О. Берштейн, ті, хто мають порушення постави рухаються важко, незграбно, з дискоорди-нацією рухів рук і ніг так, «ніби пишуть зламаним олівцем».

Правильна постава має свої певні характеристики, що чітко відрізняють її від порушеної постави. В. М. Баранов, З. П. Ковалькова та ін. відзначають, що при правильній поставі сагітальні вигини хребта гармонійно розподілені, голова піднята, плечі злегка відведені назад, груди видаються вперед, живіт підтягнутий, ноги прямі, руки вільно розігнуті. І. О. Гамза, В. А. Гамбурцев в якості основних характеристик правильної постави наводять: пряме положення голови, помірне вираження сагітальних вигинів хребта при середньому куті нахилу тазу до вертикалі, середнє положення лінії остистих відростків, однаковий рівень і симетричне розташування лопаток, симетричну конфігурацію трикутників талії, дещо виступаючі вперед контури грудної клітки, відносно пряму форму живота, правильну форму нижніх кінцівок [3, 7, 8].

М. Д. Ріпа характеризує правильну поставу однаковим рівнем надпліччя, сосків, кутів лопаток, рівною довжиною шийно-плечових ліній (відстані від вуха до плечового суглоба), глибиною трикутників талії (поглиблення, що утворюється виїмкою талії і вільно опущеною рукою), прямою вертикальною

лінією остистих відростків хребта сагітальної площини, однаковим рельєфом грудної клітки і поперекової області (при нахилі вперед). У нормі глибина лордозу в шийному і поперековому відділах хребта відповідає товщині долоні обстежуваного [4, 5].

Постава не передається спадково, а формується в процесі росту, розвитку і виховання дитини. Це починається ще в період раннього дитинства. У дітей паралельно із формуванням навичок утримання голови, сидіння, стояння поступово окреслюються фізіологічні вигини хребта. Людина народжується з грудним та крижово-куприковим кіфозами. Шийний лордоз з'являється при формуванні навички утримання дитиною голови. Поперековий лордоз формується, коли дитина починає ставати та ноги і ходити. Усі фізіологічні вигини набуваються до того часу, коли малюк почне ходити. Як відзначає А. Ф. Каптелін, фізіологічні вигини хребта чітко проявляються до 5–6 років. Проте, фізіологічна хвилеподібна форма хребта лишається незафіксованою до 7–12 років і зберігається лише завдяки активній роботі м'язів. Після 12 років вигини хребта фіксуються, внаслідок зміни співвідношення кісткових та хрящових елементів [1, 3, 8, 12].

Постава залежить від ряду анатомічних, фізіологічних і соціальних чинників. До анатомічних чинників, що визначають поставу дитини, відносять форму

хребта, його розташування відносно передньої серединної осі тіла, вираженість фізіологічних вигинів, наявність деформацій, розвиток мускулатури. Останній чинник вважається провідним. До фізіологічних чинників, що впливають на поставу, відносять темпи і характер індивідуального розвитку рухових навичок і статичних реакцій, застосування в якості тренування спеціальних фізичних вправ для постави і систематичність їх використання [3].

Постава дитини може змінитися, не зважаючи на відносну стабільність анатомічних чинників, оскільки є динамічним стереотипом. Вона може покращитися в процесі спеціальних фізкультурних занять, та може і погіршитися при порушенні стереотипу, наприклад при зміні режиму, у зв'язку зі вступом до школи, у період статевого дозрівання та ін. [1, 12].

Молодший шкільний вік є важливим періодом щодо формування рухових навичок і фізичних якостей – саме в цей період найбільш інтенсивно розвиваються різні органи і системи. Організм дитини являє собою єдине ціле, де діяльність одних систем перебуває в безперервному взаємозв'язку з діяльністю інших. Ці особливості часто пов'язані з недостатнім розвитком сприйняття, уваги і пам'яті. Диспропорційність розвитку, незрілість рухів визначають відмінності у всіх психомоторних актах і зумовлюють недостатній рівень якості їх виконання [3, 11].

З огляду на що, науковці рекомендують залучати такі прийоми і методи навчання, які б сприяли максимальній активності всіх сенсорних каналів сприйняття (зір, слух, дотик, нюх) і переробки інформації. Саме таким вимогам відповідає методика роботи з корекційними м'ячами, або фітболами, висока ефективність якої була оцінена на протязі багатьох років практичної діяльності з дітьми [2, 6].

З урахуванням теоретичних позицій дослідження розроблено програму фізичної реабілітації дітей молодшого шкільного віку із сколіозом I-II ступеню, яка передбачала застосування кінезіотерапії, лікувального масажу та фітбол-гімнастики. Заняття з молодшими школярами проводилися щоденно у другій половині дня (після шкільних занять) в груповій формі. Розподіл занять з кінезіотерапії та фітбол-гімнастики здійснювався наступним чином: лікувальний масаж і кінезіотерапія (понеділок, середа, п'ятниця); фітбол-гімнастика (вівторок, четвер).

Спеціальними завданнями фізичної терапії в аспекті корекції постави були: нормалізація трофічних процесів, збільшення рухливості хребта; виховання стереотипу та формування навичок правильної постави; корекція фізіологічних вигинів за рахунок зміцнення слабких та розслаблення напружених м'язів; підвищення вертикальної стійкості тіла дітей та їх рухових мож-

ливостей; зміцнення м'язового корсету, вироблення загальної і силової витривалості м'язів тулуба та підвищення рівня фізичної працездатності [3, 8].

Окрім зазначеного, було поставлено завдання щодо покращення функціонального стану дихальної та серцево-судинної систем; остання передбачала адаптацію та підвищення витривалості до фізичного навантаження.

Кінезіотерапія у сполученні з масажем є провідним засобом фізичної терапії дітей з порушенням постави, в тому числі із сколіозом I-II ступеню. Комплекс кінезіотерапії для дітей молодшого шкільного віку включав: загальнорозвивальні і дихальні вправи; вправи для формування стереотипу правильної постави; спеціальні (коригуючі) вправи.

Якщо мова йде про загальнорозвивальні та дихальні вправи, то вони застосовувалися з метою підвищення загальної фізичної підготовки, поліпшення трофіки тканин ОРА, покращення функціонального стану дихальної і серцево-судинної систем. Вони є переважно простими у виконанні, це елементарні активні вправи середнього дозування, виконуються в різних в.п., для всіх м'язових груп; з предметами і без них.

Саме загальнорозвивальні і дихальні вправи є необхідним підготовчим фоном для корекції поршень постави в дітей молодшого шкільного віку. Вправи для формування стереотипу правиль-

ної постави передбачали фіксацію певної пози з поступовим збільшенням тривалості її утримання у статиці і динаміці та ускладненням вправ. Спеціальні (коригуючі) вправи спрямовувалися на корекцію фізіологічних вигинів, збільшення рухливості хребта, зміцнення слабких і розслаблення напружених м'язів [4, 5, 7].

Кінезіотерапія проводилася 3 рази на тиждень по 25-30 хв. Заняття складалося з 3 частин: вступної, що складала 4-5 хв. (під час неї здійснювалася мобілізація резервів дихального апарату, серцево-судинної і нервової систем з метою підготовки до виконання більш складних вправ та спеціальних вправ в основній частині заняття); основної (15-20 хв.) та заключної (3-5 хв.); дихальні вправи, які чергувалися із нескладними вправами (або супроводжували їх) з невеликим навантаженням для різних м'язових груп.

В основній частині заняття з кінезіотерапії проводилися вправи на виховання правильної постави; коригуючі вправи, які чергувалися із вправами на розслаблення м'язів і загальнорозвивальними вправами. Діти виконували такі спеціальні вправи: вправи на формування стереотипу правильної постави; вправи у полегшених в. п.: різні види повзання (на ліктях і колінах, на випрямлених руках і ногах), вправи у в.п. лежачи на животі, на спині, на боку, на



чотирьох; проводилися вправи з предметами (гімнастичні палиці, м'ячі, прапорці тощо). Під час виконання вправ у в.п. лежачи на спині під верхню її частину (міжлопаткова область) підкладався невеликий валик, що сприяло розтягненню м'язів грудної клітки. Наприкінці основної частини – повторно виконання вправ на виховання правильної постави [5;11].

Коригуючі вправи для дітей молодшого шкільного віку із сколіозом I-II ступеню передбачали вправи для формування м'язового корсету; вправи для збільшення рухливості хребта; вправи для зміцнення м'язів спини; вправи на розтягнення і розслаблення м'язів грудної клітки; вправи для зміцнення м'язів черевного преса; вправи на розтягнення м'язів передньої поверхні і зміцнення м'язів задньої поверхні стегна. Заклучна частина заняття з кінезіотерапії для школярів молодшого шкільного віку із сколіозом I-II ступеню була направлена на зниження загального збудження, поступове приведення їх організму в спокійний стан; з цією метою використовувалися ходьба у повільному і середньому темпі; вправи на розслаблення; дихальні вправи; наприкінці заняття проводилася загальна релаксація у в.п. лежачи на спині з напівзігнутими нижніми кінцівками (у кульшовому і колінному суглобах), верхні кінцівки – вільні і розслаблені, очі закриті [7, 10].

Фітбол-гімнастика дає можливість підібрати і скласти певні комплекси вправ, що виконуються з музичним супроводом відповідно до поставлених педагогічних завдань: для розвитку м'язової сили, гнучкості, швидкості рухів, витривалості, координаційних здібностей. При цьому створюються умови для анатомічного впливу на певні м'язові групи, суглоби, зв'язки, внутрішні органи і органи чуття. Першу групу становлять гімнастичні вправи, яка включає різновиди ходьби, бігу та стрибків, а також загальноорозвивальні вправи, що виконуються з метою оздоровлення та розвитку рухових здібностей. На основі методичних рекомендацій А. А. Потапчук, М. Д. Дідур, Л. Бурбо, В. В. Петрович, було розроблено поетапну методику навчання дітей вправам на фітболі [2].

На I етапі вирішувалися такі завдання як, сформувати знання про фітбол, механізм його дії на організм; навчити виконання комплексів підвідних вправ без використання м'яча; навчити правильному виконанню базових вихідних положень на м'ячі: сидячи, лежачи на спині і животі, у напівприсіді. В основній частині заняття використовувалися вихідні положення – сидячі на м'ячі, лежачи животом і спиною на м'ячі, лежачи боком на м'ячі, лежачи на підлозі, м'яч під ногами. Вправи, що виконуються в зазначених вихідних положеннях, дозволяють розвивати і посту-

пово збільшувати силову витривалість м'язів, удосконалити координацію рухів; підвищити неспецифічні захисні сили організму. В основну частину включалися спеціальні (коригуючі) вправи. Заключна частина проводилася у вихідному положенні – сидячи на м'ячі [6]. Виконувалися вправи на релаксацію і дихальні вправи під заспокійливу музику.

Масаж при порушеннях постави дозволяє зміцнити слабкі та розслабити м'язи з підвищеним тонусом; покращити кровообіг та іннервацію, трофіку м'язів, сухожилів і кісток; відновити нормальні умови для розвитку та росту кісток хребта і грудної клітки. Масаж проводився безпосередньо перед кінезіотерапією з перервою між заходами на 15-20 хв; загальна тривалість масажу становила 45-60 хв. Лікувальний масаж для дітей із сколіозом I-II ступеню спрямовувався на загальне зміцнення м'язового корсету, а також вирівнювання тонусу м'язів передньої і задньої поверхні тулуба, стимуляцію функції слабких (розтягнутих) м'язів спини, черевного пресу, їх зміцнення.

Слід відмітити той факт, що особливості методики масажу спини при порушеннях постави полягають у використанні швидкого темпу масажних рухів, глибокого натискання, переривчастого виконання всіх прийомів масажу. Особлива увага приділяється прийомам розминання з метою підвищення

тонусу та зміцнення розтягнутих м'язів спини. Отже, напрям масажних рухів – від повздожних кісток і поперекового відділу вгору уздовж хребтного стовпа, до шийного відділу та верхнього краю трапецієподібного м'язу, від остистих відростків до пахових та пахових лімфатичних вузлів [9].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ефективна реалізація програми фізичної терапії дітей молодшого шкільного віку із сколіозом I-II ступеню забезпечувалася завдяки систематичному комплексному підходу (поєднання кінезіотерапії, лікувального масажу та фітбол-гімнастики), медико-педагогічному контролю за фізичним навантаженням, наданню індивідуально-диференційованої допомоги дітям, що дозволило визначити систему оптимального використання засобів, методичних прийомів та організаційних форм фізичної терапії молодших школярів із даною нозологією.

Проведені дослідження не вичерпують абсолютно всіх аспектів розглянутої проблеми та передбачають подальший науково-практичний пошук щодо комплексного впровадження ефективних засобів у фізичній терапії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бубела О. Ю. 700 вправ для формування правильної постави : навчально-методичний посібник. Львів : Українські технології, 2002. 164 с.



2. Бурбо Л. Фитбол 10 минут в день. Ростов-на Дону : Феникс, 2005. 160 с.
3. Бурмистрова Н. И. Профилактика нарушений осанки : физкульт-минутки на уроках с шести летними школьниками. *Физическая культура в школе*. 1990. № 9. С. 49-52.
4. Дубровський В. И. Лечебная физкультура. М. : Владос, 1999. 607 с.
5. Епифанова В. А., Апанасенко Г. Л. Лечебная физкультура и врачебный контроль. М. : «Медицина», 1990. 326 с.
6. Петрович В. В. Управління формуванням постави молодших школярів засобами фітбол-гімнастики. *Олімпійський спорт для всіх : матеріали X Міжнар. конференції*. К., 2005. С. 272.
7. Попова Є. Г. Загальнорозвиваючі вправи в гімнастиці. М : Терра-Спорт, 2000. 72 с.
8. Потапчук А. А., Матвеев С. В., Дидур М. Д. Лечебная физическая культура в детском возрасте. СПб. : «Речь», 2007. 254 с.
9. Тюрин М. А., Васичкин В. И. Техника массажа. М. : МТР, 1997. 160 с.
10. Фирилёва Ж. Е., Сайкина Е. Г. Танцевально-игровая гимнастика для детей : учебно-методическое пособие. СПб. : Детство-пресс, 2003. С. 6-95.
11. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина II. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2001. 248 с.
12. Bunch WH., Patwardhan AG. Scoliosis - making clinical decisions. The C.V. Mosbi Company, 1989. 280 p.

## НАШІ АВТОРИ

**Андрієвський Олексій Олександрович** – магістрант спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Бацура Юлія Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка

**Белікова Юлія Сергіївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Белова Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Биваліна Катерина Олексіївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Бучук Світлана Володимирівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Івахнюк Світлана Вікторівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Карча Ангеліна Миколаївна** – студентка III курсу спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Кеба Анастасія Юріївна** – студентка III курсу спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Кононенко Анастасія Сергіївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.



- Кравченко Анатолій Іванович** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Кравченко Ірина Вікторівна** – старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Кузів Микола Ігорович** – магістрант 2 курсу групи KogL1–M20z спеціальності 016 Спеціальна освіта «Логопедія. Спеціальна психологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Кузьміна Жанна Юріївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Ласточкіна Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Литвиненко Віталіна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Лобозінська Дар'я Василівна** – студентка III курсу спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Марченко Інна Олексіївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Матюшенко Вікторія Володимирівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Мірошниченко Катерина Павлівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Мороз Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Нагорна Аня Олександрівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

- Овсієнко Тетяна Василівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Охріменко Ольга Андріївна** – магістрантка спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Прядко Любов Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Руденко Людмила Олександрівна** – вихователь закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №21 «Волошка» Сумської міської ради.
- Руденко Лілія Миколаївна** – доктор наук, професор, зав. кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Савенко Олена Іванівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Саган Тетяна Анатоліївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Садовець Тетяна Миколаївна** – магістрантка 2 курсу групи KorL1–M20z спеціальності 016 Спеціальна освіта «Логопедія. Спеціальна психологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Скляр Олена Володимирівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Скринник Юлія Олександрівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Сняткова Тетяна Миколаївна** – аспірант кафедри спеціальної психології і медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Суворова Ольга Володимирівна** – студентка спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Стахова Лариса Львівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, завідувач Науково-практичного центру кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.



- Терещенко Оксана Олексіївна** – магістрантка спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Ткаченко Любава Ігорівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Федорчук Лілія Петрівна** – аспірант кафедри спеціальної психології та медицини, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Харченко Тамара Григорівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Чернявська Анастасія Дмитрівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Чумаченко Орина Сергіївна** – магістрантка 2 курсу групи KorL1–M20z спеціальності 016 Спеціальна освіта «Логопедія. Спеціальна психологія» Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка.
- Шаповал Вікторія Сергіївна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Шарпило Олена Володимирівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Яковлева Аліна Олександрівна** – магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія) Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Яковлева Тетяна Миколаївна** – вихователь закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №21 «Волошка» Сумської міської ради.

Наукове видання

## СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ  
Х ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ ЗАОЧНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

18 листопада 2021 року

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не змінюючи  
основного змісту.

### *На фотографіях:*

- Фото 1.** Колектив кафедри логопедії (зліва-направо: Стахова Л. Л. – к. пед. н., ст. викладач, Сердюк А. А. – лаборант; Кравченко І. В. – старший викладач; Кравченко А. І. – к. пед. н., професор, зав. кафедри; Ласточкіна О. В. – к. пед. н., ст. викладач; Харченко Т. Г. – к. псих. н., ст. викладач; Мороз Л. В. – к. пед. н., доцент; Руденко А. А. – лаборант).
- Фото 2.** Колектив кафедри логопедії разом із випускниками-бакалаврами.
- Фото 3.** Колектив кафедри логопедії разом із ректором Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка – Лянним Ю. О. та директором Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка – Лянним М. О. з нагоди 15-річчя від дня заснування кафедри логопедії.

Секретарі редакції збірника: *Руденко А. А., Сердюк А. А.*

*Комп'ютерний набір: Руденко А. А.*

*Комп'ютерна верстка: С. П. Цьома*

Підп. до друку 18.11.2021.

Формат 60x84/8. Гарнітура Cambria.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 27,67.

Ум. фарб.-відб. 27,67. Обл.-вид. арк. 14,25.

Тираж 100 пр. Вид. №125.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.