

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Навчально-науковий інститут фізичної культури

Кафедра логопедії

**Греченко Єлизавета Дмитрівна**

**ПРОФІЛАКТИКА ДИСГРАФІЇ  
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)

Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота  
на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ О. В. Ласточкіна,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри логопедії  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 року

Виконавець

\_\_\_\_\_ Є. Д. Греченко  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 року

Суми 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Структура письма та закономірності його розвитку.....	8
1.2. Характеристика дисграфії, як специфічного порушення мовлення.	15
1.3. Передумови виникнення дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.....	20
Висновки до розділу 1.....	25
<b>РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА УСНОГО МОВЛЕННЯ ТА ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....</b>	<b>26</b>
2.1. Структура та зміст діагностичної методики.....	26
2.2. Кількісно-якісний аналіз діагностичних даних.....	29
Висновки до розділу 2.....	38
<b>РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПЕРЕДУМОВ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....</b>	<b>40</b>
3.1. Характеристика інтерактивних та настільних ігор як засобів профілактики дисграфії.....	40
3.2. Структура та зміст експериментальної методики.....	44
3.3. Кількісно-якісний аналіз результатів експериментального навчання.	58
Висновки до розділу 3.....	62
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>64</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>66</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>72</b>

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

<b>ЗНМ</b>	загальний недорозвиток мовлення
<b>ЗДО</b>	заклад дошкільної освіти
<b>КУ НВК</b>	Комунальна установа навчально-виховний комплекс

## ВСТУП

Одним із важливих завдань навчання у початковій школі є засвоєння учнями грамоти. Оволодіння грамотою, письмом та читанням – це складна аналітико-синтетична діяльність. Письмо являє собою комплексний вид навчальної діяльності, що складається з цілої низки структурних компонентів, багатьох правил і умінь, оволодіння якими є тривалим, складним і важким процесом для першокласників.

У своїх дослідженнях О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Садовнікова та інші науковці довели, що для оволодіння першокласниками процесом письма, який побудований за звуко-буквенним принципом, необхідним є достатній рівень сформованості мовленнєвих та немовленнєвих функцій – слухової диференціації звуків, їх правильної вимови, звукового аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень. Несформованість однієї або декількох із зазначених функцій може зумовити труднощі в оволодінні письмом і призвести до його порушення – дисграфії.

Оскільки, загальний недорозвиток мовлення характеризується порушеннями всіх компонентів мовленнєвої системи, всі дошкільники з зазначеним мовленнєвим порушенням знаходяться у «групі ризику» щодо виникнення дисграфії.

Профілактична робота з дитиною щодо подолання дисграфії повинна починатися ще на рівні появи у неї первинних симптомів, тобто передумов дисграфії. Це дасть можливість уникнути прояву вторинних специфічних симптомів і, в подальшому, – власне дисграфії.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про актуальність вирішення нагальної проблеми щодо попередження дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення та їх попередження.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та перевірці експериментальної методики профілактики порушень письма у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати загальну та спеціальну літературу за обраною проблематикою дослідження.
2. Обстежити стан усного мовлення, дрібної моторики та просторових уявлень дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.
3. Перевірити ефективність експериментальної методики профілактики порушень письма у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

**Об'єкт дослідження** – система усного мовлення, дрібна моторика та просторові уявлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

**Предмет дослідження** – профілактика дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами інтерактивних та настільних ігор.

**Методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в розрізі проблеми дослідження;
- емпіричні: педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) з метою перевірки доцільності та ефективності експериментальної методики профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення;
- статистичні: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

**Елементи наукової новизни отриманих результатів.** Нами було обґрунтовано необхідність вивчення та попередження порушень процесу формування передумов письма у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

**Теоретичне та практичне значення дослідження:** вивчено передумови формування писемного мовлення у дошкільників за допомогою методик діагностики стану усного мовлення, дрібної моторики та просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку; реалізовано процес корекції передумов виникнення дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами ігор на шашковій та інтерактивній дошках; зазначена експериментальна методика профілактики дисграфії може бути рекомендована до використання у логокорекційному процесі з дітьми, які навчаються в логопедичних групах (групи компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення) закладів дошкільної освіти.

**Базою дослідження** виступила КУ НВК № 41 «Райдуга».

**Апробацію результатів наукового дослідження** здійснено у вигляді:

1. Учасі у IV Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції (20 вересня 2020 року, м. Суми), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації» та в VIII Всеукраїнській заочній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (2020 р., м. Суми).
2. **Друку публікацій:**
  - Греченко Є.Д. Діагностика передумов виникнення дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення / Є.Д.Греченко, О.В.Ласточкіна // Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: м-ли IV Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (25 вересня 2020 року, м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. – С. 61-66.
  - Ласточкіна О.В. Профілактика дисграфії у дітей з загальним недорозвитком мовлення / О.В.Ласточкіна, Є.Д.Греченко // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (\_\_\_\_ грудня 2020 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С.П. – С.\_\_\_\_ (прийнято до друку).

**Структура роботи:** магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів основної частини з висновками до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, що налічує 67 пунктів та 4 додатки. Основний зміст роботи викладено на 71 сторінці, що збагачено поданими у тексті діаграмами (8 рисунків).

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА**  
**У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**  
**З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

**1.1. Структура письма та закономірності його розвитку**

Процес письма відноситься психологією до найбільш складних, свідомих форм мовленнєвої діяльності. Як за своїм виникненням та шляхом розвитку, так і за своїм змістом, за психологічними операціями, що входять до його складу, процес письма сильно відрізняється від процесу усного мовлення [31, с. 355].

Писемне мовлення – одна з форм існування мови, що протиставляється усному мовленню. Це вторинна, що формується пізніше, форма існування мовлення. Усне і писемне мовлення являють собою вид тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але на відміну від усного, писемне мовлення формується тільки в умовах спрямованого навчання, це означає, що його механізми закладаються у період навчання грамоти та вдосконалюються у процесі подальшого навчання [44, с. 134].

С. Рубінштейн вважає суттєвою відмінністю писемного мовлення від усного такі обставини, що «в писемному мовленні, зверненому до відсутнього, невідомого читача не можна розраховувати на те, що зміст мовлення буде доповнено особистими переживаннями, породженими тією чи іншою ситуацією, в якій знаходився той, хто писав. Тому, писемне мовлення вимагає більш розгорнутої побудови мовлення, іншого розкриття змісту думки. Писемне мовлення потребує більш систематичного, логічно пов'язаного викладу» [48, с. 87]. Порівнюючи усну та писемну форми мовлення О. Лурія зауважував, що писемне мовлення не має жодних додаткових немовленнєвих засобів вираження. Воно не передбачає ні знання ситуації адресатом, ні особистого контакту, не має жестів, міміки, інтонації, пауз, що відіграють роль семантичних маркерів у монологічному усному мовленні [32, с. 43]. Виходячи



з цього можна зробити висновок, що писемне мовлення, і зокрема, письмо – це вища форма мовлення. Писемне мовлення функціонує при відсутності співрозмовника та більш повно реалізує зміст повідомлення, породжується іншими мотивами та володіє більшою довільністю, ніж усне та внутрішнє мовлення.

Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані та закріплювати її у часі [56, с. 25].

О. Лурія та Л. Виготський відмічали, що до 5-6 років єдиною доступною для дітей графічною мовою є малюнок. У своєму дослідженні, присвяченому генезису письма у дітей, О. Лурія показав, що оволодіння графічним знаком відбувається у два етапи: 1) умовно-наслідувальні записи (карлючки, що лише зовнішньо нагадують писемний текст); 2) запис образу-пиктограми, яка пізніше диференціюється у літеральний запис. Як відмічав Л. Виготський, для того, щоб дитина оволоділа літеральним письмом, їй необхідно «зробити основне відкриття, а саме: малювати можна не лише речі, а й мову» [25, с. 34-36].

Оволодіння писемним мовленням являє собою встановлення нових зв'язків між словом, яке ми чуємо та вимовляємо, а також словом, яке ми бачимо та записуємо, оскільки, процес письма забезпечується злагодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та рухового.

О. Лурія виділяє такі етапи процесу письма:

1) аналіз звукового складу слова. Цей етап містить у собі декілька спеціальних операцій. Зі звукового потоку, що сприймається та уявляється тим, хто пише, повинна бути виокремлена серія звучань – спочатку тих, із яких починається окреме слово, а потім і подальшого виокремлення послідовності звуків;

2) уточнення звуків, переведення звукових варіантів, що чуються, в чіткі узагальнені звуки – фонemi. На початковому етапі формування навички

письма вказані процеси протікають усвідомлено, пізніше вони майже перестають усвідомлюватися та здійснюються автоматично;

3) виокремлені фонemi або їх комплекси переводяться у зорову графічну схему. Кожна фонема повинна має бути переведена у певну літеру, що й повинна бути у подальшому записана;

4) перетворення потрібних для написання оптичних знаків – літер – у потрібні графічні накреслення [32, с. 89].

За Л. Цветковою, структура письма складається як мінімум із чотирьох рівнів та великої кількості структурних одиниць у кожному з них. Перший рівень – **психологічний**, що вирішує завдання формування мотивів, інтересу до писемного мовлення, смислового змісту інформації, регулює та контролює діяльність письма. Наступний – **лінгвістичний** рівень організації писемного мовлення – відповідає на запитання – якими засобами здійснюється письмо. Цей рівень забезпечує письмо лінгвістичними, мовними засобами реалізації процесу, тобто реалізує переклад внутрішнього смислу та змісту, що формуються на психологічному рівні, в лінгвістичні коди – в лексико-морфологічні та синтаксичні одиниці, тобто у слова, фрази й тексти. **Психофізіологічний рівень** у структурі письма здійснює сумісну роботу декількох аналізаторних систем, що й лежать в основі писемного мовлення. Система аналізаторів – це не сума, а складне утворення, що формується на основі міжаналізаторних зв'язків на всіх її рівнях (первинних, вторинних та третинних полів) [63, с. 47-48].

Мозкова структура письма є також складним механізмом. Сучасна наука про мозок та його діяльність встановила, що кожна область головного мозку має свою будову та її робота пов'язана зі спеціальними функціями.

Потилична частка являє собою центральний апарат зору; в одних ділянках цієї частки закінчуються волокна, що несуть зорові подразники, таким чином вони є ніби приймальною станцією зору. Інші ділянки оброблюють ці зорові подразники та є апаратом зорового аналізу та синтезу.

Скронева ділянка лівої півкулі є центральним апаратом слухових відчуттів та слухового аналізу.

Тім'яна ділянка є кірковим апаратом, що аналізує відчуття, які йдуть від шкіри та м'язів, має велике значення для забезпечення тонких та чітких рухів.

Передні відділи кори головного мозку пов'язані з організацією рухів у часі, з виробленням та збереженням рухових навичок та з організацією складних цілеспрямованих дій.

Сумісна робота цих ділянок мозкової кори необхідна для нормального здійснення процесів мовлення, в тому числі й письма [30, с. 112].

Отже, процес письма являє собою складну діяльність, яка включає в свій склад ряд психофізіологічних компонентів.

У працях Л. Виготського, О. Лурія, Л. Цветкової та інших науковців представлено інформацію щодо передумов формування писемного мовлення у вигляді двох основних рівнів:

1. До першого рівня передумов відноситься функціональна зрілість аналізаторних систем мозку, їх готовність до взаємодії в складному процесі сприйняття, співвіднесення та перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Сформованість у дитини зорового сприйняття та просторових уявлень, слухового сприйняття, моторних функцій, повноцінної слухо-оптико-моторної координації (міжсенсорної взаємодії) є нейрофізіологічною основою оволодіння письмом.
2. До другого рівня передумов відноситься психологічна готовність дитини до навчання та довільного оволодіння навичкою письма. Під психологічною готовністю розуміється сформованість психічних функцій та процесів, яка залежить від фізіологічного та соціального розвитку дитини. Засвоєння та реалізація писемної діяльності потребує участі пам'яті, уваги, мислення. Крім того, провідними елементами організації будь-якого виду діяльності є мотивація, вольові зусилля та довільна саморегуляція [8, 32, 63].

До поняття психологічної готовності належить і лінгвістична готовність дитини. У структурі передумов формування писемного мовлення мовні здібності дитини мають провідне значення. Це індивідуальні особливості, що сприяють засвоєнню системи мови, формуванню навичок і вмінь повноцінно використовувати мовні засоби (фонетичні, лексичні, граматичні). Сюди також відносять здібності слухання та говоріння (за мірою розвитку писемного мовлення до них відносять також читання та письмо) [42, с. 35-38].

Письмо молодших школярів запозичує якості, структуру та характеристики усного мовлення. Тому, для оволодіння писемним мовленням, усне мовлення молодшого школяра та старшого дошкільника повинно характеризуватися:

- достатнім рівнем словникового запасу, а також умінням правильно та швидко його актуалізувати;
- умінням продукувати та граматично правильно будувати речення;
- володінням зв'язним мовленням: 1) уміння логічно та послідовно пов'язувати речення між собою; 2) уміння не лише починати, а й правильно завершувати фразу;
- чітким розрізненням та правильною вимовою всіх звуків мовлення, оскільки, на перших етапах навчання письму дуже широко використовується синхронне промовляння дитиною слова, що записується [41, с. 55].

Вивченню питання про функціональну взаємодію мовнорухового та мовнослухового аналізаторів у процесі формування усного мовлення присвячено праці А. Гвоздева, Н. Швачкіна, В. Бельтюкова та інших дослідників. Функція слухового аналізатора формується у дитини значно раніше, ніж функція мовнорухового аналізатора: звуки повинні бути диференційовані на слух, перш ніж вони з'являться у мовленні [23, с. 354].

О. Корнєв виділяє декілька етапів розвитку фонематичного сприймання у дітей:

- 1) **Дофонетичний етап** – повна відсутність диференціації звуків мовлення, розуміння мовлення та активних мовленнєвих здібностей.
- 2) **Початковий етап оволодіння сприйняттям фонем**: розрізняються акустично найбільш контрастні фонemi та не розрізняються близькі за диференціальними ознаками.
- 3) **Діти починають чути звуки у відповідності з їх фонематичними ознаками**. Дитина розуміє правильну та неправильну вимову; однак, неправильно вимовлене слово ще не розпізнається.
- 4) **Правильні образи звучання фонем переважають у сприйнятті, але дитина продовжує розпізнавати і неправильно вимовлене слово**. Сенсорні еталони фонематичного сприйняття ще нестабільні.
- 5) **Завершення розвитку фонематичного сприймання**. Дитина чує та вимовляє правильно, перестає впізнавати віднесеність неправильно вимовленого слова.
- 6) **Розуміння звукової сторони слова та сегментів, з яких вона складається** [20, с. 135-138].

Графо-моторні навички є кінцевим ефекторним компонентом у структурі операцій, що складають процес письма. Тим самим вони можуть здійснювати вплив не лише на каліграфію, а й на процес письма загалом. Їх формування в процесі розвитку проходить значну еволюцію одночасно з розвитком зображувальної діяльності. Важливою функцією є зорово-моторна координація. Протягом значної частини дошкільного дитинства регуляція зображувальних рухів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора. Період від 1 до 4-5 років уходить на опанування довільної регуляції рухів руки. Малюючи, діти цього віку спираються на «пам'ять руки». Зоровий контроль за рухами руки майже відсутній. Поступово відбувається міжаналізаторна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання та зорових образів, що при цьому сприймаються. Найбільшого розвитку така інтеграція досягає у віці 6-8 років. При цьому «око» приймає участь у керуванні рухами. З цього моменту зорово-моторна координація починає

займати ведуче положення в регуляції графо-моторних рухів та розвитку відповідних навичок.

Правопис базується на основних принципах орфографії: фонетичному, традиційному, морфологічному.

Фонематичний принцип мотивований тим, що більша частина літер української абетки позначає на письмі фонему. Нездатність дотримуватися фонематичного принципу орфографії зумовлює виникнення дизорфографії. Традиційний принцип орфографії мотивований історично складеним написанням того чи іншого слова без перевірки написання правилами. Дотримання цього принципу на письмі забезпечується достатнім рівнем розвитку у школяра пам'яті. Сутністю морфологічного принципу є прагнення показати тотожність морфеми, тобто, при написанні зберігається постійність літерального позначення морфем, незалежно від їх звучання в слові. Згідно морфологічного принципу орфографії, правильна передача слів і словосполучень на письмі забезпечується розумінням значення кожної морфеми [17, с. 117-123].

Формування передумов писемного мовлення, функціонального базису письма в середньому завершується до 6-7-річного віку. Однак, це не означає, що вищезазначені процеси у дитини досконалі, але вони вже сягають достатнього рівня, щоби розпочати навчання, у ході якого всі структурні компоненти письма продовжать свій розвиток [35, с. 93]

Отже, формування навички письма – це тривалий та складний процес і за структурою самого акту письма, і формування навичок, і психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. Накопичено великий теоретичний матеріал з проблеми вивчення передумов формування писемного мовлення, до яких також відносять сформованість усного мовлення дитини.

## **1.2. Характеристика дисграфії, як специфічного порушення мовлення.**

Зміст терміну «дисграфія» розглядається в різних аспектах. Р. Лалаєва визначає дисграфію як часткове порушення процесу письма, яке виявляється в стійких та частих специфічних помилках. Імовірною причиною їх появи, на думку дослідниці є несформованість вищих психічних функцій, яку приймають участь у процесі письма [23, с. 167-168].

На думку І. Садовнікової, дисграфія – частковий розлад письма (у молодших школярів – труднощі опанування писемного мовлення). Дослідниця також пропонує вважати основним проявом дисграфії наявність стійких специфічних помилок [49, с. 10].

О. Корнєв розглядає дисграфію, як стійку неспроможність оволодіння навичкою письма за правилами графіки (тобто, керуючись фонетичним принципом письма), навіть незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку та відсутність порушень зорової та слухової функції [20, с. 27].

У спеціальній літературі наведено багато класифікацій дисграфії, що відображають різний стан науки на момент їх розроблення та свідчать про різне розуміння механізмів цього розладу (О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Токарева, М. Хватцев). Класифікації дисграфії у логопедії та нейропсихології характеризуються різноманітними підходами й різняться принципами, на основі яких визначається провідний критерій, на якому, власне, і ґрунтуються ці класифікації.

Так, перші класифікації дисграфії у 40- 50 роках ХХ ст. запропонували М. Хватцев та Р. Левіна; дослідники пов'язували дисграфію насамперед із недостатністю мовленнєвого розвитку дітей. М. Хватцев виділив п'ять видів дисграфії: дисграфія на основі акустичної агнозії та дефектів фонематичного слуху, внаслідок порушень усного мовлення («графічна недорікуватість»), на основі порушень вимовного ритму, оптична, при моторній та сенсорній афазії, серед яких – дисграфія на підставі розладів усного мовлення й оптична

дисграфія містяться й у сучасних класифікаціях. Порушення формування писемного мовлення Р. Левіна пов'язувала з недоліками в розвитку усного мовлення. У її роботах неодноразово наголошувалось на безпосередній залежності частоти й стійкості графічних помилок від загального розвитку писемного й усного мовлення, а спроби пов'язати їх з несформованістю процесів зорового сприйняття розглядались як непереконливі. На думку Р. Левіної, порушення письма тісно пов'язані або з відхиленнями у фонетичному мовленні, або з загальним недорозвитком мовлення, що зачіпає разом із фонетичними й лексико-граматичні процеси.

Сучасний підхід до класифікації дисграфії характеризується продовженням традицій клініко-психологічного підходу, згідно з яким явище дисграфії зумовлене недостатністю вищих психічних функцій (переважно мовленнєвих і зорово-просторових), що забезпечують процес письма. Так, Р. Лалаєва з робочою групою (Г. Волкова, Л. Волкова, В. Ковшиков) виділяють п'ять типів дисграфії:

- 1) **артикуляторно-акустичну**, пов'язану з порушеннями звуковимови;
- 2) **дисграфію на основі порушення фонемного розпізнавання**, що виникає через несформованість звукового аналізу слів;
- 3) **дисграфію на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу**, що виявляється в спотворенні структури слів і речень (у вигляді пропусків і перестановок букв або складів, злиття або розриву слів);
- 4) **аграматичну дисграфію**, пов'язану з недорозвитком лексико-граматичного ладу мовлення;
- 5) **оптичну**, що виникає як наслідок недорозвитку зорового гнозису й просторових уявлень [23, с. 164-174].

Головними симптомами дисграфії є стійкі специфічні помилки (не пов'язані із застосуванням орфографічних правил), виникнення яких не зумовлене порушеннями інтелектуального або сенсорного розвитку або нерегулярністю шкільного навчання. Основними критеріями відмежування



патологічних помилок від непатологічних є: стійкість, здатність закріплюватися та збільшуватися [31, с. 227].

У своїх працях Р. Лалаєва помилки при дисграфії поділила на п'ять груп:

- 1) Спотворене написання букв.
- 2) Заміна письмових букв, що графічно схожі, а також позначають близькі за звучанням звуки.
- 3) Спотворення звукоскладової структури слова (пропуски, перестановки, персеверації, додавання букв та складів).
- 4) Неправильна структура речення (написання слова роздільно, злитне написання слів, контамінації слів).
- 5) Неправильне узгодження слів (аграматизми) [23, с. 172-175].

І. Садовнікова поділяє помилки на три групи:

#### **1) помилки на рівні букви та складу:**

- помилки звукового аналізу;
- помилки фонематичного сприймання;
- змішування букв за кінетичною схожістю;
- персеверації та антиципації.

#### **2) помилки на рівні слова:**

- окреме написання частин слова;
- написання разом службових частин мови з наступним або попереднім словом;
- зміщення кордонів слів;
- контамінації;
- морфемні аграматизми.

#### **3) помилки на рівні речення:**

- порушення зв'язку між словами у реченні;
- відсутність або неправильне позначення меж речення;
- пропуски, перестановки слів у реченні [49, с. 58-60].

О. Корнєв, характеризуючи можливі варіанти дисграфії, наводить опис не тільки відповідних помилок, які трапляються у дітей під час письма, а й

симптомів клінічних розладів, що зумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма [20, с. 175]. Так, автор виділяє дисфонологічну дисграфію, спричинену порушеннями усного мовлення. Вона має два варіанти: паралалічна дисграфія – наслідок дефектів вимови й фонемна – результат неправильного звукового аналізу слів. Дисграфія може бути й «немовною», тобто не пов'язуватись безпосередньо з вербальними функціями. У такій ситуації, на думку О. Корнєва, може існувати два варіанта порушень:

- 1) **дисграфія, зумовлена порушенням мовного аналізу та синтезу**, унаслідок якої виникають проблеми з операціями, пов'язаними з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць розчленовування мовлення (речення, слово, склад, звук);
- 2) **диспраксихна дисграфія** у формі труднощів вироблення стабільної рухової формули букви (кінеми). На письмі у дітей спостерігаються такі помилки, як заміна букв, що схожі за зображенням або мають однакові елементи, недописування елементів букв.

Найбільш поширеною є класифікація, представлена Є. Соботович та О. Гопіченко. Вона базується на визначенні принципу письма та враховує причини та механізми допущених помилок. Автори виділяють фонетичні, графічні та оптико-просторові, морфологічні (лексико-граматичні) помилки [53, с. 65-74].

1. **Фонетичні помилки** – помилки, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом.
  - 1 група помилок – заміни або змішування на письмі букв, що позначають звуки, які схожі за акустико-артикуляційними ознаками.
  - 2 група – пропуски букв, перестановки, додавання зайвих букв, спотворення звукового складу слова.
  - 3 група – заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного.
2. **Графічні та оптико-просторові помилки.**

- Заміни букв, що графічно схожі та складаються з однакових елементів, які по різному розташовані у просторі.
- Неправильне просторове розміщення елементів букви.
- Пропуски елементів.
- Дописування зайвого елемента.
- Дзеркальне написання.
- Змішування або заміни букв за кінетичною подібністю.
- Заміни букв, які мають однакові елементи, але різняться між собою кількістю елементів або додатковим елементом.

**3. Лексико-граматичні помилки.** Вони включають в себе велику та різноманітну групу морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних та семантичних помилок.

У логопедичних класифікаціях аналіз порушень найчастіше є «зовнішнім». Такий підхід до дисграфії (симптомологічний) не розкриває всієї картини порушень і відображає лише один бік симптоматики порушень, що не обмежується недостатнім розвитком мовних засобів і не дає цілісного уявлення про структуру усного й писемного мовлення, особливості й чинники їх розвитку, взаємозв'язок з особистісною сферою, системні характеристики невербальних психічних процесів. Багато логопедів кваліфікують помилки на письмі, як прояви дисграфії, на підставі таких показників, як їх кількість і частотність. Науковці виділяють типи патологічних помилок, за якими стоять певні причини їх виникнення.

Отже, з вище зазначеного можна зробити висновок, що дисграфія є складним порушенням з великою кількістю варіантів його прояву. У спеціальній літературі наведено різні класифікації дисграфії, що відображають різний стан науки на момент їх розроблення та свідчать про різне розуміння авторами механізмів цього розладу, визначено етимологію та симптоматику даного порушення писемного мовлення. Спостерігається чіткий зв'язок між причиною виникнення дисграфії та її проявом (симптоматикою).

### **1.3. Передумови виникнення дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.**

Для успішного оволодіння письмом у дитини, ще до вступу до школи, повинні бути сформовані всі передумови оволодіння цим видом діяльності.

Такі автори як Б. Ананьєв, О. Лурія, Л. Цветкова відмічали, що збереженість та повноцінне функціонування центральних та периферичних відділів аналізаторних систем, їх сумісна діяльність є умовою нормального протікання процесів читання та письма [44, с. 183].

З точки зору Р. Левіної, чим краще сформовані вимовна сторона мовлення, фонематичний слух, чим вище ступінь морфологічних та синтаксичних узагальнень та лінгвістичних знань, тим краще підготовлена дитина до оволодіння письмом.

Р. Левіна виділяє низку передумов, якими дитина повинна оволодіти в дошкільному віці, необхідних для засвоєння фонетичного принципу. До них відносяться:

- чітка диференціація всіх звуків мовлення;
- правильна звуковимова;
- володіння звуковим аналізом та синтезом;
- знання букв, їх розрізнення.

Авторка вказує, що морфологічний принцип написання є більш складним для засвоєння дітьми. Для його оволодіння необхідні наступні передумови [27, с. 72]:

- опанування фонетичного принципу;
- оволодіння морфологічним аналізом слів;
- оволодіння, активне використання приведеним у систему запасом слів;
- попереднє засвоєння граматичних норм мови.

Відсутність, випадіння будь-якої складової може призвести до неможливості оволодіння навичкою письма.

Л. Цветкова, покладаючись на праці Л. Виготського, О. Лурія, виділяє наступні передумови оволодіння писемним мовленням [63, с. 98]:

- 1) Достатня сформованість усного мовлення, вільне володіння ним, здібність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.
- 2) Сформованість слухо-просторового та зорово-просторового гнозису, сомато-просторових уявлень, різних видів сприйняття, відчуттів, знань та їх взаємодія, орієнтування в схемі власного тіла.
- 3) Сформованість рухової сфери – різних видів цілеспрямованої діяльності руки, рухливість, стійкість, переключення, тобто предметних дій, тонких рухів.
- 4) Формування абстрактних способів діяльності, тобто поступовий перехід від дій з конкретними предметами до дій з абстракціями.
- 5) Сформованість загальної поведінки – саморегуляція, регуляція, контроль за діями, наміри, мотиви поведінки.

Передумовами оволодіння писемним мовленням О. Корнєв вважав формування наступних навичок [20, с. 193-195]:

- 1) символізації (позначення фонем буквами).
- 2) моделювання звукової структури слова за допомогою букв.
- 3) графомоторних навичок.

Сформованість усного мовлення, фонематичних процесів, психологічна готовність та інші аспекти складають основу успішного оволодіння навичкою письма. Отже, діти з будь-якими порушеннями мовлення складають «групу ризику» щодо виникнення дисграфії. До цієї групи можна віднести і дітей з загальним недорозвитком мовлення.

Під загальним недорозвитком мовлення у дітей зі збереженим слухом та інтелектом слід розуміти таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторін мовлення [27, с. 45].

Р. Левіна виділила три рівні загального недорозвитку мовлення (ЗНМ). У нашому дослідженні взяли участь діти з ЗНМ III рівня, тому, нижче приводимо характеристику даного рівня мовленнєвого недорозвитку.

Третій рівень ЗНМ характеризується значним лексико-граматичним і фонетико-фонематичним недорозвитком. Звукова сторона мовлення характеризується такими помилками:

- недиференційована вимова свистячих звуків, шиплячих, сонорів та африкат;
- заміна звуків, які є більш простими за артикуляцією;
- змішування звуків;
- нестійке використання звуку, коли в різних словах він вимовляється по-різному;
- спотворення артикуляції;
- пом'якшення звуків;
- оглушення звуків.

Недорозвиток фонематичних процесів проявляється в несформованості процесів розрізнення звуків, що утруднює та затримує оволодіння звуковим аналізом та синтезом.

Також діти з ЗНМ III рівня характеризуються порушенням складової структури слова: вони можуть скорочувати кількість складів, переставляти склади, додавати зайві, уподібнювати, скорочувати та пропускати звуки під час злиття приголосних в словах [26, с. 84-88].

Пасивний словник перевищує активний. Діти можуть неправильно використовувати слова в мовленнєвому контексті. Спостерігаються заміни слів у власному мовленні:

- неправильно називають предмети, що подібні за зовнішніми ознаками (майка – сорочка);
- замінюють назви предметів на інші, що ситуативно пов'язані з ними (каток – лід);
- замінюють назви предметів, що подібні за призначенням (миска – тарілка);
- частину предмету замінюють його назвою (пелюстки – квітка);

- замість одного слова використовують словосполучення або речення (шланг – воду лити);
- слова, що позначають родові поняття, замінюють словами, що позначають видові поняття (береза – дерево).
- значно збіднений дієслівний словник [60, с. 120-123].

У дітей, що мають третій рівень ЗНМ спостерігаються відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних засобів мовлення. В імпресивному мовленні аграматизм виявляється у недостатньому розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, причинно-наслідкових та часово-просторових відношень. В експресивному мовленні діти часто допускають помилки у процесі відмінюванні слів, утворенні нових слів, узгодженні слів у реченнях та фразах, зміні слів і словосполучень у реченні. Характерним є помилки при використанні простих і складних прийменників, помилки при словозміні, узгодженні числівників, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Діти не володіють морфологічним складом слова. Спостерігаються труднощі утворення прикметника від іменника, утворення нових слів суфіксальним, префіксальним способом [62, с. 299].

Помилки у використанні лексики, граматики, звуковимови проявляються у різних формах монологічного мовлення: складанні оповідання за малюнком або серією малюнків, із власного досвіду, переказі. Часто діти просто перераховують дії при складанні розповіді за серією малюнків, не називають всіх дійових осіб, змінюють послідовність подій, що відбуваються.

Отже, діти з ЗНМ не можуть оволодіти звуковим складом слова через нерозуміння відмінностей між фонемами. Таке сприйняття стає підґрунтям для виникнення труднощів у визначенні кількості та послідовності звуків у слові, що виключає можливість використання потрібної букви на письмі та провокує багаточисленні їх заміни. Такі помилки властиві дисграфії на основі порушення фонемного розпізнавання.

Для дисграфії на основі порушення мовного аналізу та синтезу характерні помилки, що пов'язані з невмінням визначати послідовність звуків та складів у

слові, труднощах в поділі речення на слова. Вони зумовлені труднощами звукового аналізу та відсутністю стійких звукових образів слів, що ведуть до порушення структури слова: пропусків, перестановки букв, роздільному написанню частин слова, додавання, пропуску, перестановки складів, пропуску приголосного при збігу приголосних, додавання голосних в структуру збігу приголосних, роздільного або злитого написання слів, порушення меж речення [42, с. 105].

Помилки узгодження в роді, числі, відмінку; змішування часових і видових форм дієслів, неправильне узгодження частин мови, заміна словотворення на словозміну, різноманітні помилки використання прийменникових конструкцій, порушення зв'язку слів у реченнях призводять до виникнення аграматизмів та виявляються в аграматичній формі дисграфії.

Численні помилки, пов'язані з недостатнім засвоєнням правил правопису виявляються у дизорфографії. Наприклад, обмеженість словникового запасу, несформованість семантичної сторони мовлення, відсутність чітких звукових уявлень про слово, утруднений пошук спільнокореневих слів для перевірки написання ведуть до неправильного вживання кореневої голосної. Або відповідність помилок на ненаголошені голосні помилкам в закінченнях, префіксах, суфіксах слів [64, с. 89].

Профілактика дисграфії є одним з важливих питань теоретичної та практичної логопедії. Так, дослідження О. Правдіної, Л. Спірової, Г. Каше та інших науковців показують, що 20-30% дітей на момент вступу до школи не оволодівають вимовою всіх звуків рідної мови, а у деяких воно супроводжується відхиленнями в фонематичному розвитку [44, 17].

Отже, ЗНМ III рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з частковим фонетико-фонематичним та лексико-граматичним недорозвитком. Дослідивши передумови виникнення дисграфії, можна стверджувати, що загальний недорозвиток мовлення стає підґрунтям для виникнення порушень писемного мовлення у шкільному віці. Тому, профілактика дисграфії у дітей дошкільного віку з ЗНМ полягає у своєчасній діагностиці передумов виникнення порушень писемного мовлення.



## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з теоретичних основ формування навички письма у дітей дає можливість стверджувати, що письмо – це тривалий та складний процес, який у своєму розвитку проходить певні етапи, має складну мозкову організацію та структуру.

Нами розглянуто сутність поняття «порушення писемного мовлення» – дисграфії. Проблема дисграфії розглядається науковцями у різних аспектах; у спеціальній літературі наведено різні класифікації означеного порушення згідно різних підходів. Отже, дисграфія – це складне порушення з великою кількістю варіантів його прояву.

Проаналізувавши дослідження науковців, можемо стверджувати, що для правильного формування писемного мовлення необхідними є сформованість певних передумов. Насамперед, це сформованість усного мовлення, фонематичного сприймання, дрібної моторики, просторових уявлень і психологічна готовність до оволодіння навичкою письма. Діти з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема, з загальним недорозвитком мовлення, через складний симптомокомплекс означеної мовленнєвої патології складають «групу ризику» щодо виникнення у них дисграфії.

Порушення письма є однією зі складних проблем загального психофізичного розвитку дошкільників із загальним недорозвитком мовлення та потребує нагального вирішення. Адже, таке комбіноване порушення негативно впливає як на освітній, так і на соціалізаційний процес дитини старшого дошкільного, молодшого шкільного віку й може провокувати у неї тривожні стани, агресії тощо. Тому, своєчасне виявлення порушень, що можуть призвести до дисграфії у дошкільному віці та їх корекція сприятимуть успішному оволодінню навичкою письма на початку шкільного навчання.

## РОЗДІЛ 2

### ДІАГНОСТИКА УСНОГО МОВЛЕННЯ ТА ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

#### 2.1. Структура та зміст діагностичної методики

Дослідження стану усного мовлення та просторових уявлень проводилось на базі Комунальної установи Сумського навчально-виховного комплексу «заклад дошкільної освіти – загальноосвітня школа 1 ступеня № 41 «Райдуга».

Процес обстеження усного мовлення та просторових уявлень дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ (первинна діагностика) проводилася нами протягом трьох етапів:

1. **Підготовчий етап** – підбір діагностичної методики відповідно до завдання нашого дослідження, складання бланків на кожну дитину, підбір діагностичного матеріалу.
2. **Основний етап** – діагностика дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення, заповнення бланків.
3. **Заключний етап** – кількісно-якісний аналіз отриманих результатів.

Обстеження стану усного мовлення та дрібної моторики здійснювалось за модифікованою методикою О. Домніної, Т. Кабанової [14]. Вона складається з п'яти серій: дослідження розуміння мовлення, дослідження сенсомоторного рівня мовлення, дослідження граматичної будови мовлення та словозміни, дослідження зв'язного мовлення та дослідження дрібної моторики. Для обстеження стану просторових уявлень ми обрали і частково використали методику Н. Семаго та М. Семаго [51], яку оформили як серію № 6.

**Мета діагностичної методики** – виявити та підтвердити наявність передумов виникнення дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з

загальним недорозвитком мовлення та з'ясувати найбільш порушені сторони усного мовлення та просторових уявлень у відсотковому відношенні, що можуть призвести до порушення писемного мовлення – дисграфії.

Діагностична методика складалась із 6 серій завдань:

- **серія № 1** – дослідження розуміння мовлення (вивчення розуміння дітьми багатозначних слів, словесних інструкцій, складних логіко-граматичних конструкцій);
- **серія № 2** – дослідження сенсомоторного рівня мовлення (перевірка стану фонематичного сприймання, стан фонематичного аналізу і синтезу, сформованість звуко-складової структури слова);
- **серія № 3** – дослідження граматичної будови мовлення та словозміни (вживання іменників в однині та множині; іменників у формі множини в родовому відмінку; прийменниково-відмінкових конструкцій; прикметників та іменників за родами та числами; іменників з числівниками);
- **серія № 4** – дослідження зв'язного мовлення (переказ короткого тексту, складання розповіді за серією сюжетних малюнків);
- **серія № 5** – дослідження дрібної моторики (кінетичної та кінестетичної основи рухів);
- **серія № 6** – дослідження просторових уявлень (у взаємодії зовнішніх об'єктів тіла по відношенню до власного тіла, рівень вербалізації просторових уявлень, дослідження просторових уявлень на рівні власного тіла у напрямку вправо/вліво). Розгорнутий опис методики наводимо у додатку А.

Для кожної серії завдань автори розробили систему бальних оцінок. При первинній обробці відбувається додавання всіх балів за серію завдань. Максимальний результат за кожен серію – різний (серія №1 – 13 балів, серія №2 – 27 балів, серія №3 – 20 балів, серія №4 – 30 балів, серія №5 – 9 балів, серія №6 – 21 бал).

Далі, щоб здійснити аналіз найбільш порушених сторін усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення, ми додаємо результати кожної дитини за окремими серіями завдань.

На наступному етапі необхідно перевести абсолютне отримане значення у відсотковий вираз за кожною серією завдань. Наприклад, якщо максимальну кількість балів за серією №1 (130 балів) взяти за 100%, то успішність виконання цієї серії можна вирахувати, помноживши сумарний бал за виконаний тест всіма дітьми на 100 і розділити результат на 130.

Нижче приводимо критерії оцінювання, що використовувалися нами у ході дослідження.

*Високий рівень (80% – 100%):* усі завдання виконано з першого разу, без або з мінімальною допомогою дорослого; відповіді чіткі, правильно оформлені; діти помічають та виправляють власні помилки; завдання виконуються в нормальному темпі.

*Достатній рівень (60% – 79%):* завдання виконуються з першого або другого разу з допомогою дорослого; відповіді неповні; наявні помилки при виконанні завдань; помилки помічаються дітьми та виправляються з допомогою дорослого; темп виконання сповільнений.

*Середній рівень (40% – 59%):* правильне виконання завдання з третьої спроби з допомогою дорослого; діти не помічають власних помилок та не виправляють їх, навіть з допомогою дорослого; темп виконання значно сповільнений.

*Нижче середнього рівень (20% – 39%):* завдання виконуються лише з допомогою дорослого; діти не помічають помилок та не виправляють їх; досліджувані категорії перебувають у стадії розвитку; темп виконання завдань повільний.

*Низький рівень (0% – 19%):* виконується лише невелика кількість завдань і з допомогою дорослого; не виправляють помилки; досліджувані категорії перебувають у зародковому стані; темп виконання дуже повільний.

Високий рівень свідчить про нормальний розвиток та відсутність передумов до виникнення дисграфії. Достатній рівень свідчить про негрубе порушення досліджуваних сторін мовлення, але які необхідно коригувати. Середній рівень свідчить про значне порушення обстежуваних сторін мовлення та просторових уявлень, які можуть спричинити виникнення порушень писемного мовлення. Нижче середнього рівень та низький рівень свідчать про грубий недорозвиток мовлення та просторових уявлень.

При обстеженні враховувалися активність дітей при виконанні завдань, потреба у допомозі дорослого, темп виконання завдань та наявність помилок.

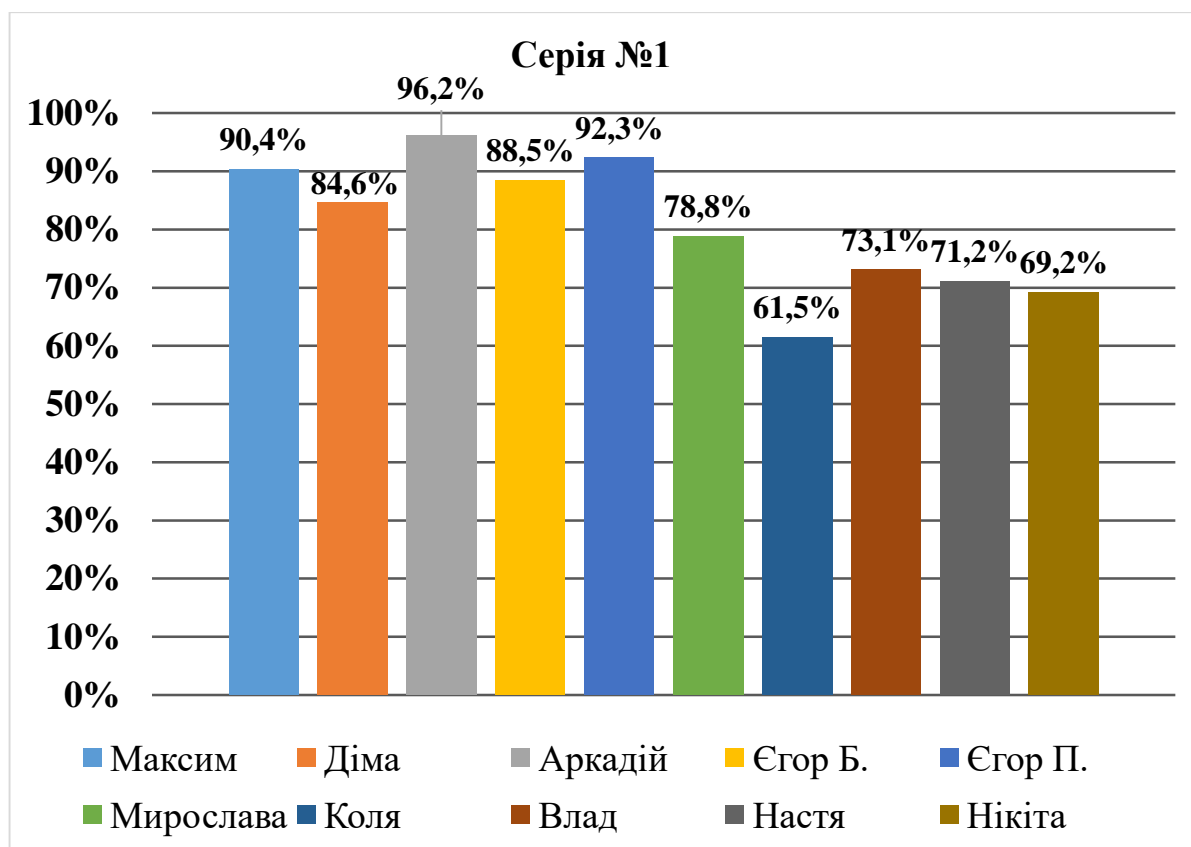
Отже, підібрана нами синтезована методика обстеження допоможе в повній мірі проаналізувати стан усного мовлення та просторових уявлень дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. Її результати стануть підставою для проведення експериментального навчання дітей означеної категорії та стануть порівняльними на час його закінчення.

## **2.2. Кількісно-якісний аналіз діагностичних даних.**

Опрацювавши літературні джерела, ми дійшли висновку, що діти дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення становлять групу ризику щодо виникнення порушень писемного мовлення, зокрема дисграфії.

Для виявлення стану усного мовлення та просторових уявлень нами було проведено діагностичне дослідження. Далі приводимо кількісно-якісний аналіз отриманих даних.

Виконання завдань серії № 1 (дослідження розуміння мовлення) виявилось зрозумілим для дітей. Діти без помилок показували багатозначні слова, прості інструкції, але іноді припускалися помилок у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, складних інструкцій, давали неточні відповіді на запитання за прослуханим текстом. За виконання завдань серії № 1 кожна дитина могла отримати 13 балів. Отримані результати відображено у таблиці 1 (Додаток Б). У відсотковому відношенні ми отримали такі результати:



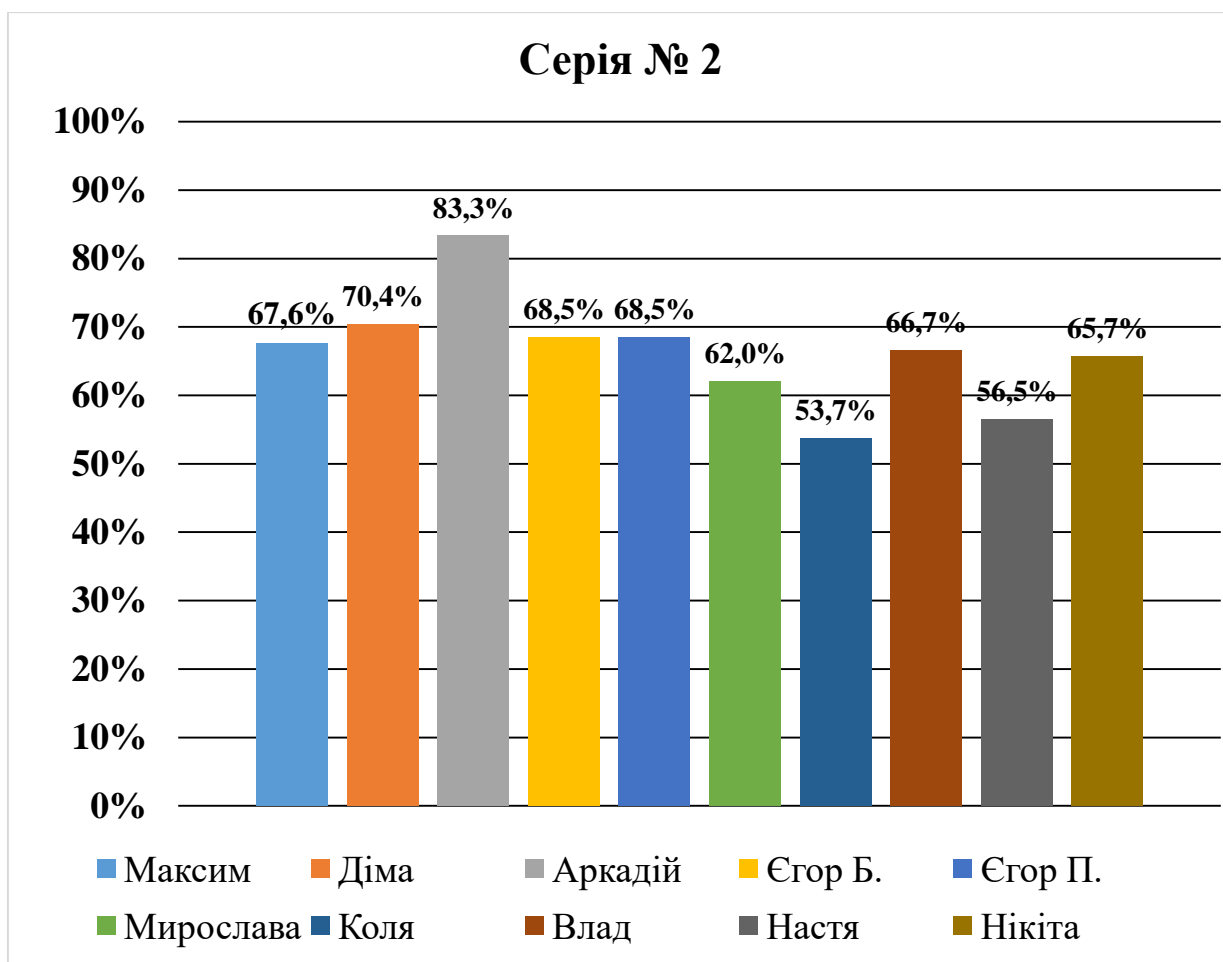
**Рис. 2.1. Результати діагностики розуміння мовлення.**

Високий рівень – 5 дітей (50% осіб).

Достатній рівень – 5 дітей (50% осіб).

Отже, аналізуючи результати за серією №1, можна зробити висновок, що більшість дітей впоралася із завданнями, помилки в розумінні мовлення є незначними, які могли виникнути на фоні неуважності.

Виконання серії завдань № 2 (дослідження сенсомоторного рівня мовлення) виявилось важким для дітей. Діти неправильно повторювати ланцюги складів зі схожими за звучанням звуками, робили помилки у визначенні кількості звуків у слові, їх послідовності, визначенні першого та останнього звуку. Кращі результати показали у сформованості звуко-складової структури: помилки були не часті. Максимальна кількість балів за серією №2 – 27 (таблиця 2 (Додаток Б)). У відсотковому відношенні ми отримали такі результати:



**Рис. 2.2. Результати діагностики сенсомоторного рівня мовлення.**

**Високий рівень** – 1 дитина (10 % осіб).

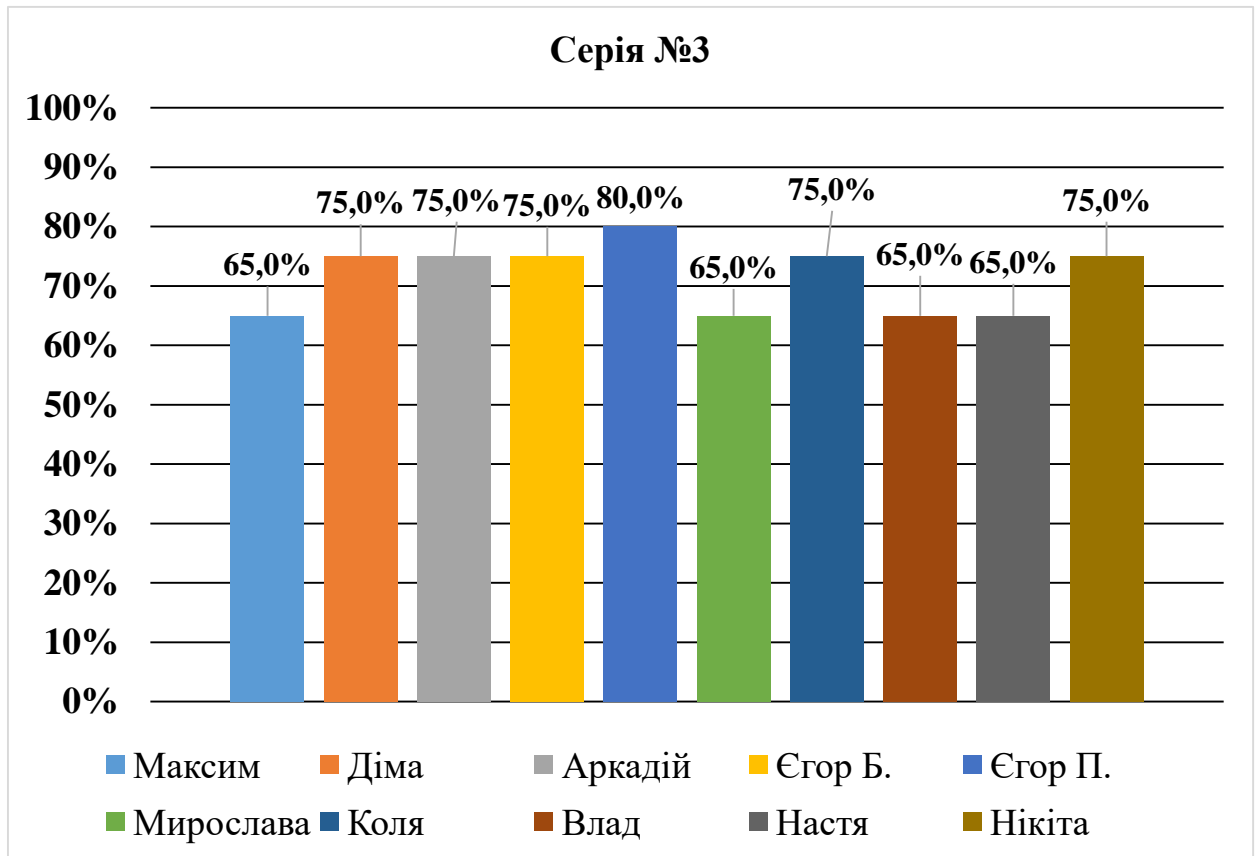
**Достатній рівень** – 7 дітей (70 % осіб).

**Середній рівень** – 2 дитини (20 % осіб).

У більшості дітей спостерігається порушення фонематичного аналізу, що є передумовою виникнення дисграфії.

Завдання серії № 3 були спрямовані на дослідження граматичної будови мовлення та словозміни. Для більшості дітей завдання виявились нескладними, але деякі припускалися помилок при вживанні прийменниково-відмінкових конструкцій, іменників у формі множини в родовому відмінку, узгодженні числівників з іменниками. Легшими виявились завдання на утворення множини від однини та узгодженні прикметників з іменниками.

Максимальна кількість балів за серію № 3 – 20. Кількість набраних балів представлено у таблиці 3 (Додаток Б). У відсотковому відношенні ми отримали такі результати:



**Рис. 2.3. Результати дослідження граматичної будови мовлення.**

**Високий рівень** – 1 дитина (10% осіб).

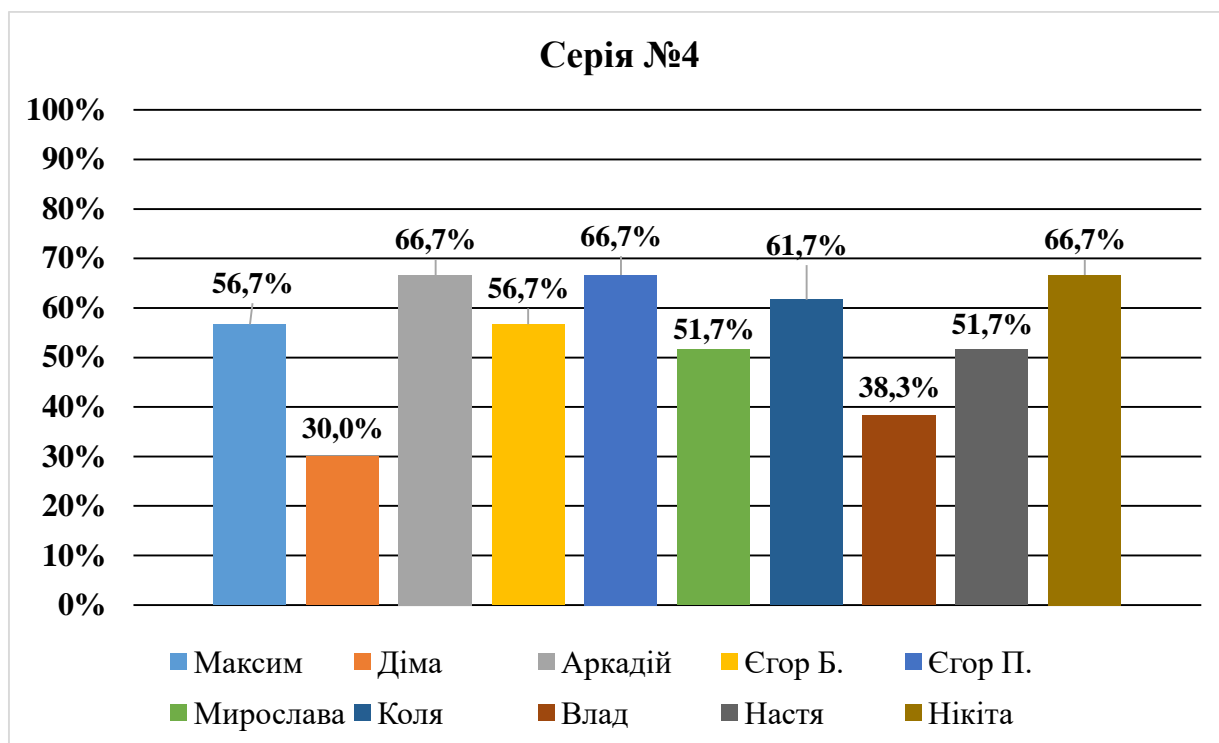
**Достатній рівень** – 9 дітей (90% осіб).

Отже, стан розвитку граматичної будови мовлення та словозміни у більшості дітей знаходиться на достатньому рівні, але результат менше 75 % вже свідчить про наявність перешкод для правильного формування писемного мовлення.

Серія завдань № 4 (дослідження зв'язного мовлення) виявилась складною для дітей з загальним недорозвитком мовлення. Переказ короткого тексту здійснювався в основному з допомогою експериментатора, смислові частини скорочувалися, були наявні аграматизми. Складання розповіді за сюжетними малюнками виявилось простішим для виконання. Діти здебільшого самостійно,



або з мінімальною допомогою розташовували сюжетні малюнки за смислом, але розповідь мала стереотипне оформлення, містила аграматизми. Максимальна кількість балів за серію – 30. Кількість набраних балів представлено у таблиці 4 (Додаток Б).



**Рис. 2.4. Результати дослідження стану зв'язного мовлення.**

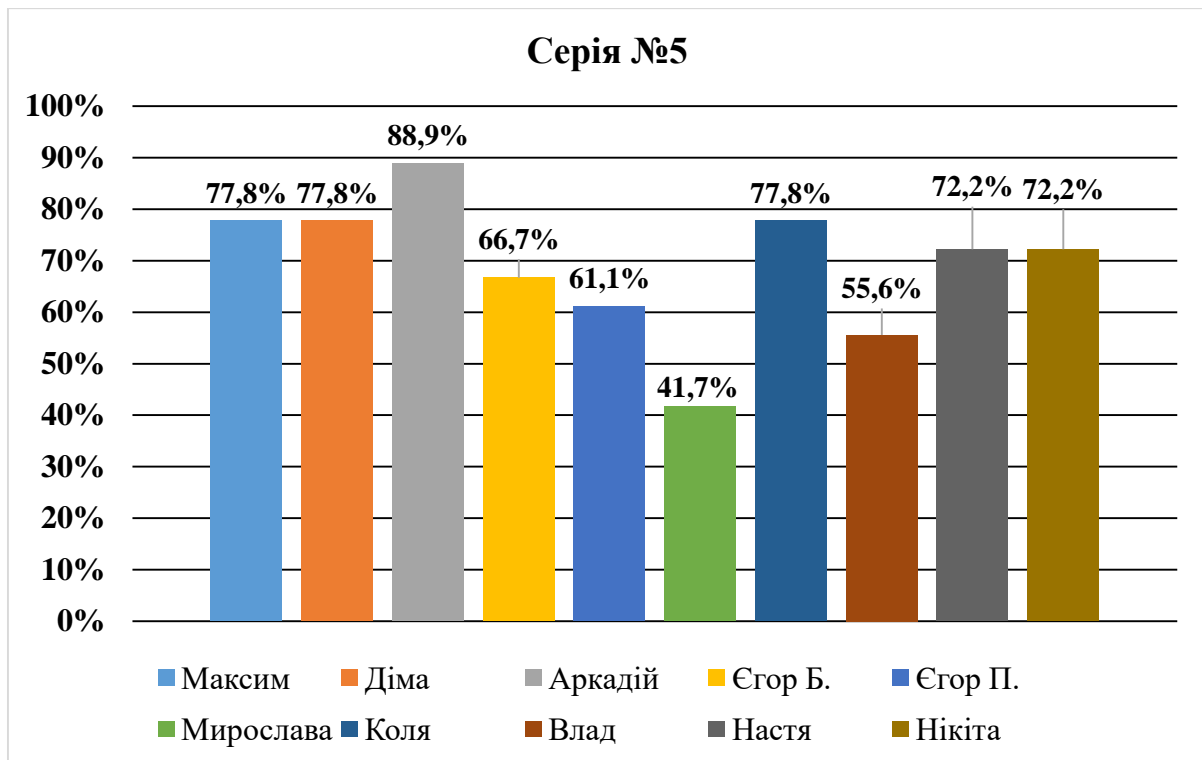
У відсотковому відношенні діти розподілилися за рівнями:

**Достатній рівень** – 4 дитини (40% осіб).

**Середній рівень** – 4 дитини (40% осіб).

**Нижче середнього рівень** – 2 дитини (20% осіб).

Серія завдань № 5 була спрямована на дослідження дрібної моторики дітей. У дітей спостерігалися додаткові рухи (синкінезії) язика та м'язів під час виконання завдань, завдання виконувалися здебільшого у повільному темпі. Максимальна кількість балів за серію №5 – 9. Кількість набраних балів представлена у таблиці 5 (Додаток Б). У відсотковому відношенні отримали такі результати:



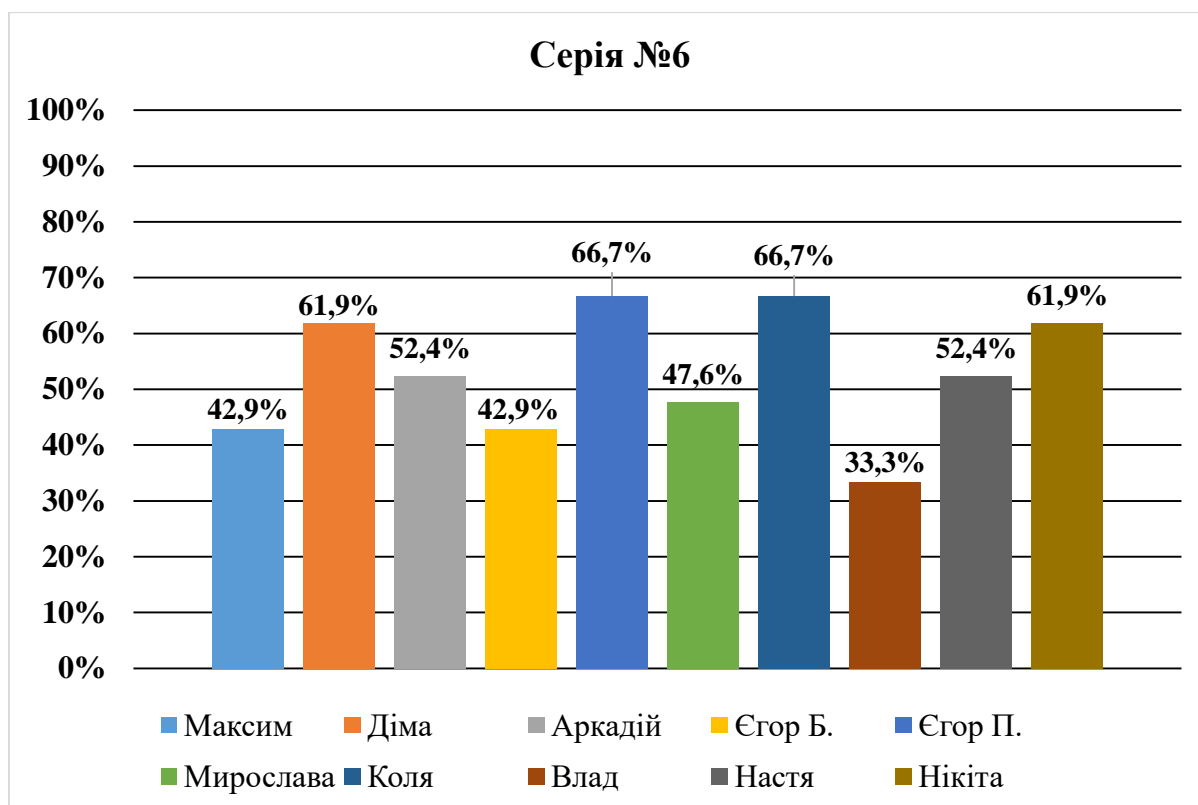
**Рис. 2.5. Результати дослідження стану дрібної моторики.**

**Високий рівень** – 1 дитина (10% осіб).

**Достатній рівень** – 7 дітей (70% осіб).

**Середній рівень** – 2 дитини (20% осіб).

Серія №6 була спрямована на дослідження просторових уявлень дітей. Завдання виявилися складними для виконання, діти плутали положення праволіво відносно власного тіла та у взаємодії зовнішніх об'єктів, неточно розуміли положення предметів один до одного, та ускладнювалися у вербалізації цих положень. Максимальна кількість балів за серією № 6 – 21. Кількість набраних балів представлена у таблиці 6 (Додаток Б). У відсотковому відношенні отримали такі результати:



**Рис. 2.6. Результати дослідження просторових уявлень.**

**Достатній рівень** – 4 дитини (40% осіб).

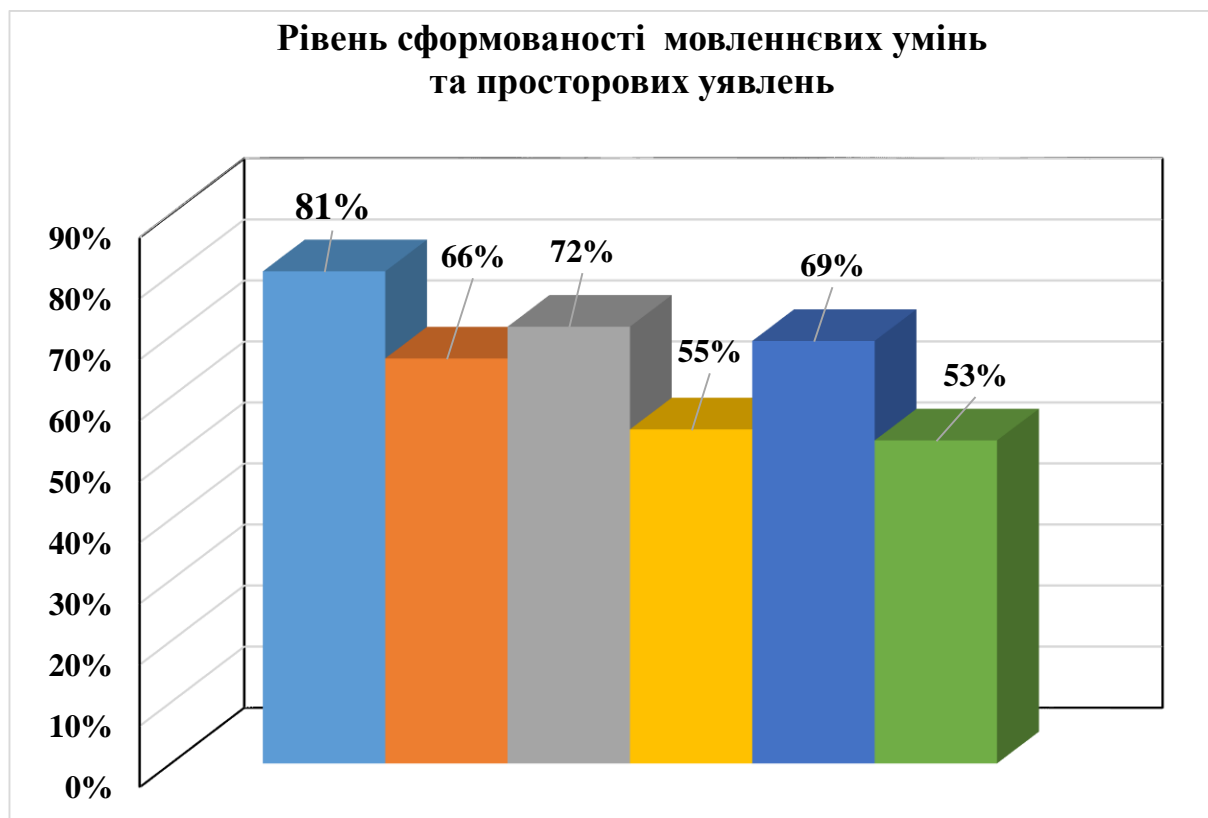
**Середній рівень** – 5 дітей (50% осіб).

**Нижче середнього рівень** – 1 дитина (10% осіб).

Якісний аналіз показав, що найменше помилок виникало у процесі виконання завдань серії № 1; при цьому спостерігалися помилки в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій та неточність відповідей на запитання за текстом. При виконанні завдань серії № 3 найбільше труднощів виникало під час вживання прийменниково-відмінкових конструкцій. Діти використовували переважно прості прийменники, неправильно узгоджували прикметники з іменниками у роді, числі та відмінку. Отримані бали за серію завдань № 5 свідчать про недостатній розвиток дрібної моторики рук, що відіграє важливу роль в опануванні навичкою письма. З завданнями серії № 2 діти впоралися на 66%, що свідчить про порушення фонематичного сприймання, звукового аналізу, звуко-складової структури, які в подальшому можуть призвести до виникнення акустичної дисграфії та дисграфії на основі порушень мовленнєвого аналізу та синтезу. Найбільше помилок у дослідженні усного мовлення було допущено при

виконанні завдань серії № 5 – дослідження зв'язного мовлення. При переказі короткого тексту діти відтворювали не всі смислові частини, значно скорочували розповіді, у них спостерігалася наявність аграматизмів, неправильна побудова речень. Кращі результати діти показали при побудові розповіді за серією сюжетних малюнків. Майже у всіх дітей розповідь відповідала ситуації або були наявні незначні спотворення, речення були переважно простими, аграматичними.

У процесі виконання завдань серії № 6 дошкільники припускалися найбільше помилок. Це дає змогу стверджувати, що діти погано орієнтуються у просторі, не розуміють відношень право-ліво, не вміють користуватися прийменниками на позначення положення зовнішніх об'єктів по відношенню до власного тіла та інших об'єктів.



**Рис. 2.7. Результати діагностики стану усного мовлення  
та просторових уявлень**

Отже, можна стверджувати, що на сьогодні питання профілактики дисграфії стоїть як ніколи гостро, про що говорить велика кількість дітей, які мають тяжкі порушення усного мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної складових та зв'язного мовлення), дрібної моторики та

просторових уявлень у старшому дошкільному віці. Тому, у наступному розділі ми пропонуємо експериментальну методику профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Для вивчення стану усного мовлення та просторових уявлень нами був організований та проведений констатуючий експеримент. Під час обстеження стану усного мовлення та дрібної моторики нами була використана методика О. Домніної, Т. Кабанової, а для обстеження стану сформованості просторових уявлень – методика Н. Семаго, М. Семаго.

Завданням експерименту було обстежити стан усного мовлення, дрібної моторики та просторових уявлень дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення; визначити рівень успішності виконання завдань за методикою діагностики; представити кількісний та якісний аналіз стану усного мовлення та просторових уявлень.

Обстеження здійснювалося за серіями завдань. Серія №1 була спрямована на дослідження розуміння мовлення, серія №2 на дослідження сенсомоторного рівня мовлення, серія №3 на дослідження граматичної будови мовлення, серія №4 на дослідження зв'язного мовлення, серія №5 на дослідження дрібної моторики та серія №6 на дослідження просторових уявлень дітей.

Кількісний аналіз показав, що результати за серіями завдань різняться: за серією завдань №1 – 50% дітей на високому рівні, 50% на достатньому рівні; за серією №2 – 10% дітей на високому рівні, 70% дітей на достатньому рівні, 20% дітей на середньому рівні; за серією №3 – 10% дітей на високому рівні, 90% на достатньому; за серією №4 – 40% дітей на достатньому рівні, 40% на середньому, 20% на нижче середнього рівні; за серією №5 – 10% дітей на високому рівні, 70% дітей на достатньому, 20% дітей на середньому рівні; за серією №6 – на достатньому рівні 40% дітей, на середньому 50% дітей та 10% дітей на нижче середнього рівні.

Загальні результати за серіями завдань дають змогу стверджувати, що найбільш порушеними у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення є просторові уявлення, зв'язне мовлення та

сенсомоторний рівень мовлення (фонематичний слух, навички звукового аналізу).

Якісний аналіз показав, що більшість дітей відчуває труднощі у вживанні прийменниково-відмінникових конструкцій, здійсненні звукового аналізу слів, визначенні першого та останнього звука у слові: розповіді дітей неповні, аграматичні. Сповільнений темп виконання завдань, нерідко діти потребували допомоги дорослого, навідних запитань. Дослідження стану сформованості просторових уявлень показав, що діти погано орієнтуються в просторі, не розуміють відношень право-ліво, не вміють користуватися прийменниками на позначення положення зовнішніх об'єктів по відношенню до власного тіла та інших об'єктів.

Отже, вивчення передумов виникнення дисграфії показало, що старші дошкільники з ЗНМ III рівня мають порушення усного мовлення та просторових уявлень, які в подальшому можуть негативно впливати на формування та розвиток писемного мовлення і призвести до виникнення дисграфії. Виявлені труднощі, що виникали під час виконання завдань дітьми, дають підстави для проведення спрямованої корекції усного мовлення та просторових уявлень з метою профілактики та попередження виникнення порушень письма у дітей означеної категорії.

Методику для профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення представлено нами у наступному розділі магістерської роботи.

### РОЗДІЛ 3

## СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПЕРЕДУМОВ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

### 3.1. Характеристика інтерактивних та настільних ігор як засобів профілактики дисграфії.

Проблема профілактики дисграфії у дітей дошкільного віку відноситься до числа актуальних, теоретично та практично значущих. За даними Л. Парамонової, кількість дітей з дисграфією в молодших класах школи досягає 30%. Тому, профілактика дисграфії у дітей старшого дошкільного віку є обов'язковим завданням підготовки дошкільного навчання. Враховуючи те, що провідною діяльністю старших дошкільників є гра, завдання з попередження виникнення порушень писемного мовлення необхідно проводити у цікавій, ігровій формі яка буде доступна дітям означеного віку. На нашу думку, інтерактивні та настільні ігри, а саме шашки, можна розглядати як засоби профілактики порушень письма.

**Шашки** – це настільна гра, яка була визнана як інтелектуальний спорт. Шашки вчать логічно мислити, робити нестандартні кроки, стратегічно планувати гру [9, с. 10].

Шашки сприяють розвитку психічних процесів, а саме:

- розвитку наочно-образного мислення;
- розвитку наочно-дієвого мислення;
- розвитку словесно-логічного мислення;
- розвитку стратегічного мислення;
- розвитку послідовного логічного мислення;
- розвитку тактичного мислення;
- розвитку комбінаторного мислення;
- розвитку творчого та алгоритмічного мислення (зокрема, на основі моделювання);



- розвитку здібності до рефлексії;
- розвитку пам'яті;
- розвитку уваги;
- розвитку уяви;
- навчанню на шашковому матеріалі вмінню вчитися [37, с. 45-46].

За допомогою гри у шашки у дитини формується вміння керувати своєю поведінкою через засвоєння правил, що вироблені дорослими. Відповідно, ігрова діяльність стає засобом виховання дітей під впливом цілеспрямованого керівництва та оскільки шашкова дошка має лише 2 кольори, вона легко сприймається зоровим аналізатором дитини, дозволяє чітко розмежувати межі ігрового поля та вчить орієнтуванню на площині.

Така властивість ігрової діяльності дозволяє використовувати її й у логопедичній роботі з дітьми. У процесі ігрової діяльності природньо, тонко та невимушено виховується поведінка дітей та корегується їх мовлення. Виправляється не мовленнєве порушення, як саме по собі, а виховується мовленнєва діяльність у структурі ігрової діяльності та у взаємозв'язку з нею. Мовленнєва діяльність, як сукупність процесів говоріння та розуміння, є основою комунікативно-суспільної діяльності, що містить всі форми опосередкованої взаємодії людей – вербальну форму, жести, міміку, пантомімічні рухи, голосові реакції тощо [4, с. 76].

Варіативність використання елементів шашкової гри в логопедичній роботі дає високий корекційно-освітній результат. Граючи, діти не помічають, що вирішуються серйозні завдання, що запропоновані логопедом. За допомогою створення ігрових ситуацій на шашковій дошці, для дітей старшого дошкільного віку, можна вирішити наступні завдання:

- розвивати фонематичний слух, фонематичний аналіз та синтез слів, фонематичні уявлення;
- розширювати словниковий запас, збагачувати активний словник;
- розвивати мислення, пам'ять, слухову та зорову увагу;
- формувати зв'язне мовлення;

- розвивати просторові уявлення;
- розвивати дрібну моторику;
- готувати до навчання грамоти: знайомство з основними поняттями (речення, слово, склад, буква, звук), складання схем тощо.

Отже, **гра у шашки** – засіб розвитку пізнавальної діяльності дитини, виховання її, як рішучої людини, яка вміє планувати свою діяльність, а насичення шашкової гри логопедичним матеріалом буде сприяти корекції мовлення та просторових уявлень, що послугує засобом профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, такі як С. Новосьолова, Ю. Горвиц, Г. Петку, І. Пашелите, Б. Хантер та інші, що вивчали розвиток дошкільників в умовах використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), у своїх працях описали різноманітні фактори та наслідки впливу новітніх технологій на життя дітей дошкільного віку:

- новітні технології мають значний вплив на життя дітей;
- новітні ІКТ у різній мірі доступні дітям дошкільного віку;
- багато дітей вдома мають більший доступ до новітніх ІКТ, ніж у навчальних закладах [5, с. 22].

Таким чином, питання включення інтерактивних технологій у процес навчання та виховання дітей у закладах дошкільної освіти є актуальним. Одним із найпопулярніших засобів ІКТ є інтерактивна дошка. Інтерактивна дошка – сучасний інтерактивний мультимедійний програмно-технологічний засіб із високим ступенем інтерактивності, що поєднує в собі якості традиційної шкільної дошки, інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів та колективної роботи з цими ресурсами.

Поява нового елемента – інтерактивної дошки – в педагогічній системі зможе змінити її функції та дозволить досягти нового педагогічного ефекту внаслідок перетворення предметно-розвиваючого середовища, створення

нових, науково обґрунтованих засобів для розвитку дошкільників, а також оновлення засобів та форм роботи з ними.

Вчені виділяють такі переваги використання інтерактивної дошки у процесі навчання та виховання дошкільників:

1. Комунікація та співробітництво. Вони виникають природнім шляхом під час вирішення завдань, малювання, конструювання, обговорення того, що бачать діти на інтерактивній дошці.
2. Творчість. Екранні мікросвіти надають дитині можливість для їх дослідження та нових відкриттів, у них можна використовувати різноманітні засоби та інструменти для досягнення мети, але при цьому немає жорсткого оцінювання та поняття «помилки».
3. Навчання навчатися. Інтерактивні дошки можна застосовувати, щоб допомагати маленьким дітям думати про мислення (спочатку думати, а потім діяти) [15, с. 32].

Використання інтерактивної дошки на логопедичних заняттях підвищує інтерес дітей, дозволяє ефективно активізувати їх увагу, забезпечувати кращу взаємодію логопеда з дитиною, залучати до роботи всіх дітей. Логопед може швидко переходити з одного завдання до іншого, від наочності до слова та навпаки. Інтерактивна дошка сприяє підвищенню динаміки корекційного процесу, допомагає дітям краще засвоювати нову інформацію, застосовувати її у своєму повсякденному житті, успішно пройти дошкільну підготовку [33, с. 113].

Працюючи з інтерактивної дошкою, логопед може самостійно створювати інтерактивні ресурси для використання на заняттях, що у свою чергу, буде сприяти розвитку його творчості й самореалізації. Це можуть бути комплекти демонстраційного матеріалу різної тематики, логопедичні дидактичні ігри «Один-багато», «Скажи лагідно», розвивальні завдання, мультимедійні презентації, відеоматеріали тощо.

Можна зробити висновок, що робота з інтерактивною дошкою у поєднанні з традиційними методами й інноваційними технологіями значно

підвищує ефективність виховання та навчання дітей дошкільного віку, корекції їх мовлення та засвоєння програмового матеріалу. Тому, форми роботи з використанням інтерактивної дошки мають переваги над класичними формами – інтерес та мотивація до навчальної діяльності, розширення кругозору дітей шляхом проектування й виконання освітніх завдань, моделювання і віртуального перебування в різних життєвих ситуаціях, які в умовах дитячого садка не вдалося б відтворити.

Отже, для профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку ми обрали такі засоби, як: ігри на шашковій та інтерактивній дошках. У наступному підрозділі приводимо структуру та зміст розробленої нами експериментальної методики для профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

### **3.2. Структура та зміст експериментальної методики.**

Більшість авторів, які глибоко вивчали проблему специфічних порушень писемного мовлення (Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Єфименкова, О. Корнєв, І. Садовнікова та інші), підкреслюють, що в основі порушень письма покладені загальні закономірності порушень усного мовлення. Саме тому, дуже важливо діагностувати навіть незначні відхилення у мовленнєвому розвитку дитини та виправити їх до початку навчання у школі.

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу стверджувати, що означена проблема здавна цікавила теоретиків та практиків, але не зважаючи на велику кількість публікацій, ще не в повній мірі досліджено питання профілактики порушень писемного мовлення.

Робота з попередження виникнення дисграфії повинна бути цілеспрямованою та систематичною, побудованою у відповідності до діагностованих передумов, включати в себе завдання з розвитку дрібної моторики та просторових уявлень.

Враховуючи провідну діяльність дошкільників – гру, ми обрали у якості засобів корекційного навчання інтерактивні та настільні ігри, а саме ігри на

шашковій та інтерактивній дошках. Наша експериментальна методика адаптована у відповідності до програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Розроблені нами конспекти корекційних занять відповідають перспективному плануванню ЗДО, у якому проводилася експериментальна методика.

**Мета експериментального навчання:** реалізувати процес попередження дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення за допомогою ігор на шашковій та інтерактивній дошках.

**Завдання експериментального навчання:**

- розвивати фонематичний слух, фонематичне сприймання та увагу, навички фонематичного аналізу та синтезу;
- навчати елементам грамоти;
- розвивати лексико-граматичні категорії;
- розвивати зв'язне мовлення;
- розвивати дрібну моторику;
- розвивати просторові уявлення.

**Принципи експериментального навчання** відповідають загальнодидактичним і спеціальнодидактичним принципам навчання.

**1. Загально дидактичні:**

- 1) Принцип системності і послідовності – даний принцип полягає у послідовному викладанні та вивченні навчального матеріалу. Навчальний матеріал був побудований на основі взаємопов'язаних елементів заняття;
- 2) Принцип доступності – полягає в тому, що дітям даються завдання від простого до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого.
- 3) Принцип наочності – на своїх заняттях ми використовували даний принцип адже ми намагалися удосконалювати потенційні можливості

дітей, сприяли свідомому, активному осмисленню і засвоєнню матеріалу.

- 4) Принцип міцності засвоєння знань, умінь, навичок – даний принцип ми використовували тому, що хотіли перевірити, як діти запам'ятали матеріал перевірити їхні знання, вміння та навички.

## **2. Спеціальні принципи:**

- 1) Принцип урахування особистих можливостей дітей – кожна дитина вона є неповторною особистістю зі своїми здібностями та можливостями. Реалізація принципу полягала в тому, що ми розкривали творчі сили дошкільників, та розвивали їхні здібності.
- 2) Принцип спільної взаємодії логопеда та дитини – даний принцип полягав в тому, щоб навчити дитину взаємодіяти разом з логопедом, розвивати в дитині самостійність, ініціативність та надавати дітям педагогічну підтримку.

Експериментальна методика формувального експерименту була впроваджена нами протягом трьох етапів:

1. **Підготовчий етап** – збір інформації, що містив у собі діагностику та кількісно-якісний аналіз стану усного мовлення та просторових уявлень дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ, підбір засобів профілактики дисграфії, які можна використати у експериментальній методиці; нами було розроблено систему експериментальних занять згідно лексичних тем відповідно до програми ЗДО та складено зміст конспекти експериментальних занять. Також проведено комплектацію двох груп дітей старшого дошкільного віку (експериментальна, контрольна групи).

2. **Основний етап** – впровадження експериментальної методики. Нами було проведено 24 заняття з експериментальною групою дітей, спрямованих на профілактику дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. Під час першого заняття відбулось ознайомлення дітей із шаховою та інтерактивною дошкою та пояснено правила роботи з нею. Перед кожною новою грою також пояснювалися правила.

**3. Заклучний этап** – визначення ефективності впровадження експериментальної методики; нами була проведена повторна діагностика стану усного мовлення та просторових уявлень дітей та здійснено кількісно-якісний аналіз отриманих результатів за експериментальною та контрольною групою; отримані після формульовального експерименту результати було порівняно з вихідними даними й було сформульовано висновки щодо ефективності запропонованої експериментальної методики профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ засобами інтерактивних та настільних ігор.

В експериментальному навчанні, що проводилося нами на базі КУ НВК №41 «Райдуга» та тривало з грудня 2019 р. по березень 2020 р. взяло участь 10 дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (5 дітей – експериментальна група, 5 – контрольна група).

З дітьми основної групи проводилися заняття за експериментальною методикою. Конспекти занять були розроблені відповідно до програми, за якою навчається ЗДО. Заняття проводилися 2 рази на тиждень; 1 заняття фонетико-фонематичне, 1 заняття лексико-граматичне. Тривалість занять складала 25 хвилин. Індивідуальні заняття не проводилися.

Структура занять була традиційною і складалася з трьох частин:

- 1. Вступна частина** (тривалість 5 хвилин). Вона включала у себе встановлення контакту з дітьми, налаштування їх на заняття, повідомлення теми заняття.
- 2. Основна частина** (тривалість 15 хвилин). Ця частина містила всі логопедичні компоненти, зокрема, вправи на розвиток мовленнєвого дихання, артикуляційної та дрібної моторики, а також інтерактивні ігри та ігри на шаховій дошці, розроблені відповідно до теми заняття.
- 3. Заклучна частина** (тривалість 5 хвилин). Ця частина складалася з підведення підсумків (короткі запитання до дітей щодо видів роботи, які виконувалися дітьми на занятті) та словесної оцінки діяльності дітей.

Корекційно-логопедична робота з розвитку усного мовлення та просторових уявлень проводилася цілеспрямовано та систематично. Тематичне планування занять експериментального навчання запропоноване нами нижче (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Тематичне планування занять експериментального навчання**

Тиждень	Вид заняття	Тема заняття
Тиждень №1	Фонетико-фонематичне	Звуки П, Б. Диференціація звуків П – Б.
	Лексико-граматичне	Фрукти.
Тиждень №2	Фонетико-фонематичне	Звук М.
	Лексико-граматичне	Овочі.
Тиждень №3	Фонетико-фонематичне	Диференціація звуків Н – Н’
	Лексико-граматичне	Дерева, ягоди, кущі.
Тиждень №4	Фонетико-фонематичне	Диференціація звуків Т – Д.
	Лексико-граматичне	Колискова осені. Перелітні птахи.
Тиждень №5	Фонетико-фонематичне	Звук К. Диференціація звуків К – Т.
	Лексико-граматичне	Домашні тварини та птахи.
Тиждень №6	Фонетико-фонематичне	Звук Г. Диференціація звуків Г – К.
	Лексико-граматичне	Зима-чарівниця. Зимові розваги.
Тиждень №7	Фонетико-фонематичне	Звук Х. Диференціація звуків Х-Г.
	Лексико-граматичне	Зимовий одяг.
Тиждень №8	Фонетико-фонематичне	Звук Й.
	Лексико-граматичне	Свято Нового року.



Тиждень №9	Фонетико-фонематичне	Звуки С, Сь.
	Лексико-граматичне	Різдвяні свята.
Тиждень №10	Фонетико-фонематичне	Звук З.
	Лексико-граматичне	Тварини – частина живої природи.
Тиждень №11	Фонетико-фонематичне	Диференціація звуків З – Зь
	Лексико-граматичне	Зимуючі птахи.
Тиждень №12	Фонетико-фонематичне	Звуки Дз, Дзь.
	Лексико-граматичне	Меблі.

Нижче подаємо приклади конспектів експериментальних занять

#### **Конспект заняття №4**

**Тема:** розвиток лексико-граматичних категорій. Овочі.

**Мета:** збагачувати словник дітей за лексичною темою «овочі», вправляти в утворенні слів зі зменшено-пестливими суфіксами, узгодженні числівника з іменником, визначенні кількості слів у реченні, вживанні прийменників, вчити відповідати на запитання повними реченнями; розвивати артикуляційну та дрібну моторику, зв'язне мовлення дітей; виховувати працьовитість, бажання допомагати іншим.

**Обладнання:** інтерактивна дошка, інтерактивні ігри «Порахуй скільки», «Знайди пару – виконай вправу», шашкова дошка, шашкові фішки, в'язані овочі, мішечок, схема опису овочів.

#### **Хід заняття**

##### **1. Вступна частина**

Ми стаємо всі у коло,

Я і ти, ти і я

Не сумуємо ніколи,

Разом ми одна сім'я!

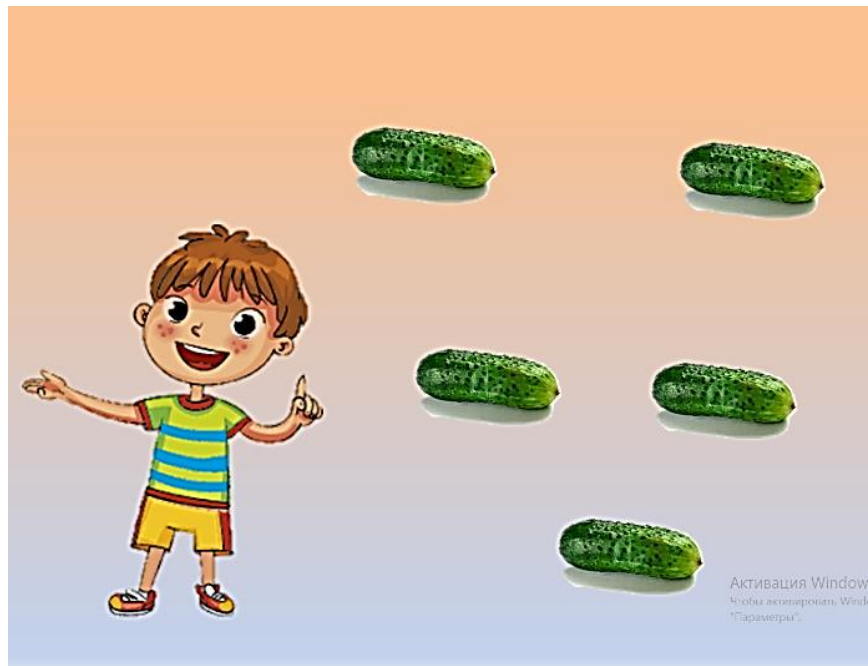
Діти, сьогодні ми здійснимо подорож з Сашком до нього на город. Скажіть, ви знаєте що росте на городі? – овочі. Ми допоможемо зібрати врожай Сашкові та пограємо з ним.



**1. Основна частина.**

**1) Інтерактивна гра «Порахуй скільки»**

Діти, наш друг Сашко вже почав збирати врожай на своєму городі. Зараз на екрані будуть з'являтися ті овочі які він зібрав, нам необхідно порахувати їх і сказати повним реченням скільки овочів зібрав Сашко. Наприклад: «один огірок, два огірки, три огірки, чотири огірки, п'ять огірків. Сашко зібрав п'ять огірків».



**2) Інтерактивна гра «Знайди пару – виконай вправу»**

На екрані у нас є зображення овочів. Одне зображення велике, інші маленькі. Нам необхідно знайти пару до великого зображення та назвати цей овоч лагідно. Якщо ми правильно визначимо пару, то всі зображення зникнуть і ми отримаємо завдання – артикуляційну вправу, яку необхідно виконати. Наприклад: «Баклажан – баклажанчик».



### «ЧАШЕЧКА»



Рот широко відкрити. Широкий язик підняти угору та загорнути кінчик язика до верхніх зубів, але не торкатися їх. Утримувати в такому положенні 10-15 с.

Нижня губа не повинна обтягувати зуби.

Активация Windows  
 Чтобы активировать Windows

### 3) Фізкультхвилинка.

Зараз ми допоможемо Сашкові зібрати його врожай на городі.

Ми городом йшли, йшли

Моркву знайшли.

Нахилились, зібрали,

в кошик покладали і далі пішли.

Ми городом йшли, йшли

Капусту знайшли

Нахилились, позрізали,

В кошик поклали і далі пішли.

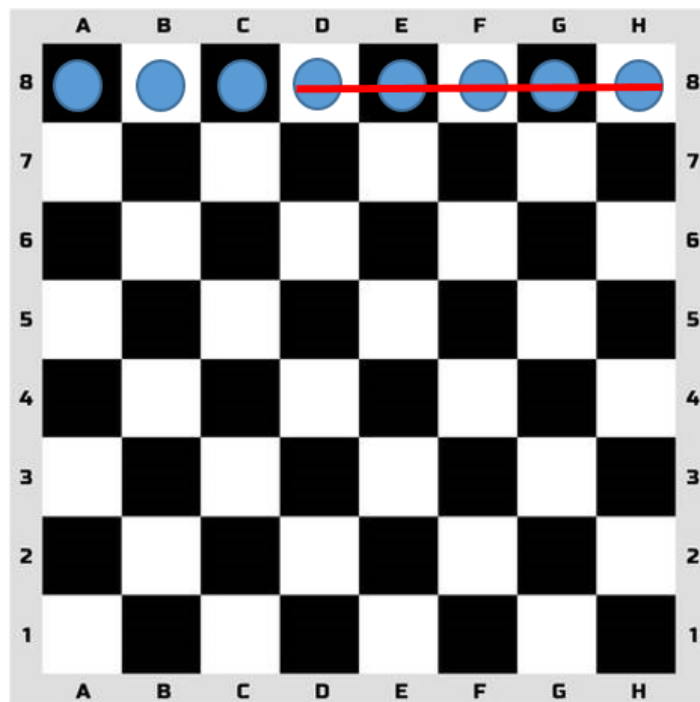
(далі діти самі обирають який овоч будемо збирати).

#### 4) Дидактична гра на шашковій дошці «Скільки слів у реченні?»

На шашковій дошці в ряд розміщені фішки. Логопед читає речення, дитині необхідно порахувати кількість слів у реченні та прибрати зайві фішки з ряду. Скільки слів, стільки фішок і повинно залишитися на дошці.

Речення:

- Ми збирали овочі (3 фішки);



- Сашко зібрав помідори та огірки (5 фішок);
- Діти допомогли Сашкові зібрати врожай (5 фішок);
- Ми зібрали баклажани, кабачки, цибулю (5 фішок);
- Сашко нам подякував (3 фішки);
- Всі радіють (2 фішки).

#### 5) Гра «Чарівний мішечок»

Діти по черзі дістають із мішечка в'язаний овоч та описують його за схемою:



#### б) Гра «Хованки» (вправляння у вживанні прийменників).

Сашко сховав овочі у нашій груповій кімнаті. Давайте знайдемо їх (діти шукають овочі). Потім складають знайдені овочі у мішечок та розповідають логопеду де вони знайшли овоч. Наприклад: «я знайшла помідор під столом».

### 3. Заключна частина

Діти, де ми з вами побували? Що ми збирали? Які овочі ви запам'ятали? Хто який овоч знайшов? (діти відповідають повним реченням) Як назвати його лагідно?

### Конспект заняття №5

**Тема.** Формування фонетико-фонематичних процесів. Звуки [Н], [Н'].

**Мета:** ознайомити дітей зі звуками [Н], [Н'], та буквою «Н», вправляти у розрізненні звуків, визначенні місця звука в слові; розвивати артикуляційну та дрібну моторику, фонематичний слух та увагу, просторові уявлення; виховувати уважність, вміння дотримуватися інструкції.

**Обладнання:** інтерактивна дошка, інтерактивна гра «Четвертий зайвий», шашкова дошка, фішки, набір для звукового аналізу, лялька.

### Хід заняття

## 1. Вступна частина

Вірш-привітання.

Ми стаємо всі у коло,  
Я і ти, ти і я,  
Не сумуємо ніколи  
Разом ми одна сім'я!

Діти, сьогодні до нас завітала гостя, яку звати Ніна. (Логопед демонструє ляльку). Вона підготувала для нас цікаві ігри. Давайте пограємо!

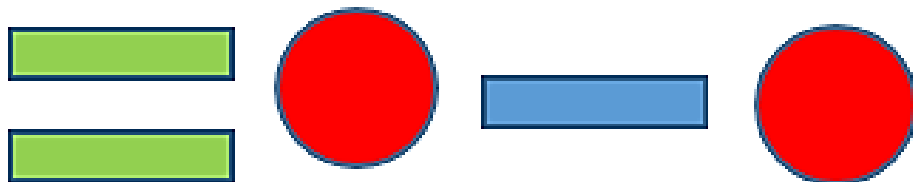
## 2. Основна частина

Артикуляційні вправи:

- Голочка
- Лопаточка
- (чергування цих вправ)
- Гойдалка
- Чашечка
- Маляр

### 3) Ознайомлення зі звуками.

Перш ніж приступити до ігор від Ніни, вона пропонує нам дізнатися з якими ж звуками ми будемо сьогодні грати. Ці 2 звука заховалися у її імені. Давайте зробимо звуковий аналіз та дізнаємося, що це за приголосні звуки.

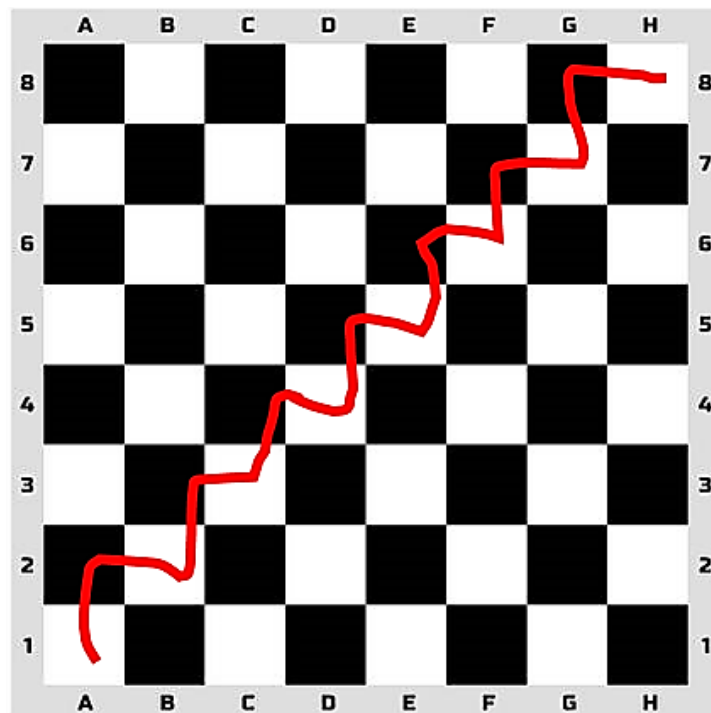


Так, ми все вірно виконали. Які приголосні звуки знайшли? – [Н'] та [Н]. Вимовте звук [Н]. Чи виникають перешкоди при вимові? Яким є звук при звучанні? Вимовте звук [Н']. Чи подібний він за вимовою до [Н]? Чим відрізняється? При вимові м'якого звука середня частина спинки язика

підноситься до піднебіння. Отже, можна зробити висновок, що [Н] – приголосний твердий, а [Н'] – м'який.

#### 4) Гра на шашковій дошці «Лабіринт»

Нам необхідно робити кроки фішкою: 1 крок вперед, потім 1 крок вправо. Коли фішка знаходиться на білих квадратах, то вимовляємо звук [Н'], коли на чорних – звук [Н].



#### 5) Інтерактивна гра «Четвертий зайвий»

Діти, на нашій інтерактивній дошці зображено 4 предмети. Нам необхідно визначити назви предметів чи об'єктів, що зображені на малюнках та уважно вслухатися у звуки з яких складаються назви предметів чи об'єктів. У трьох словах буде твердий звук [Н], а в одному слові – м'який. Необхідно натиснути на зайве слово та визначити де знаходиться звук: на початку слова, всередині чи в кінці).

Словник:

носоріг, ноти, ноги, кінь.

Нитки, танк, слон, осінь.

Сонце, клен, каштан, гніздо.



Ялинка, ніжик, ножиці, пень.

\*кінь, тінь, диня, магазин.

### Обери зайвий малюнок










Активация Windows  
Чтобы активировать Windows, перейдите на [www.microsoft.com/windows/activation](#)

### Визнач місце звука в слові



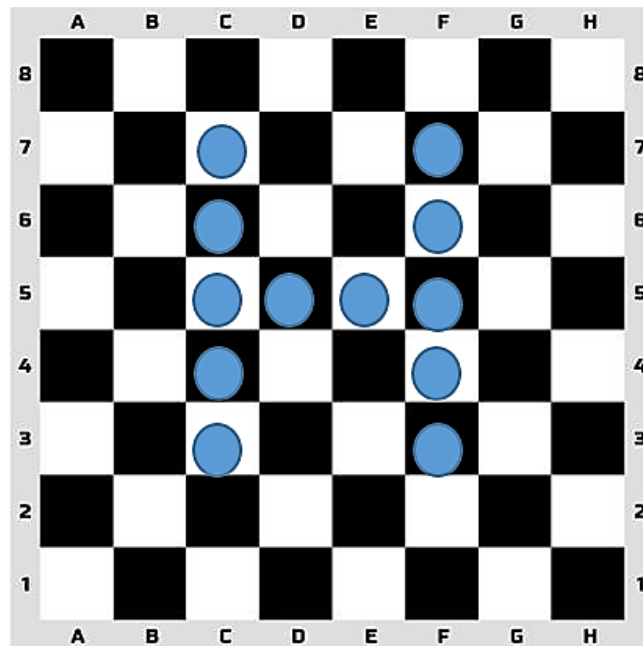
#### б) Гра на шашковій дошці «Порахуй – побудуй»

Дітям демонструється зображення шахової дошки з побудованою літерою [Н] з фішок. Завдання: необхідно прослухати віршик, коли чуємо звук [Н], виставляємо фішку на дошку за зразком (знайомство з буквою Н).

А носоріг, навкруг доріг,  
Насіяв незабудок.



І написав: «Не насмітіть, не насоріть і не нарвіть»,  
Нехай радіють люди!



### 3. Заклучна частина

Які ви всі молодці! З якими звуками ми сьогодні познайомилися? Чим вони відрізняються один від одного? Якою буквою вони позначаються? Як вона виглядає? Згадайте слова, які починаються на звук [Н].

Отже, у даній частині роботи нами було запропоновано короткий опис структури та зміст адаптованої експериментальної методики для профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами гри на шаховій дошці та інтерактивних ігор на інтерактивній дошці.

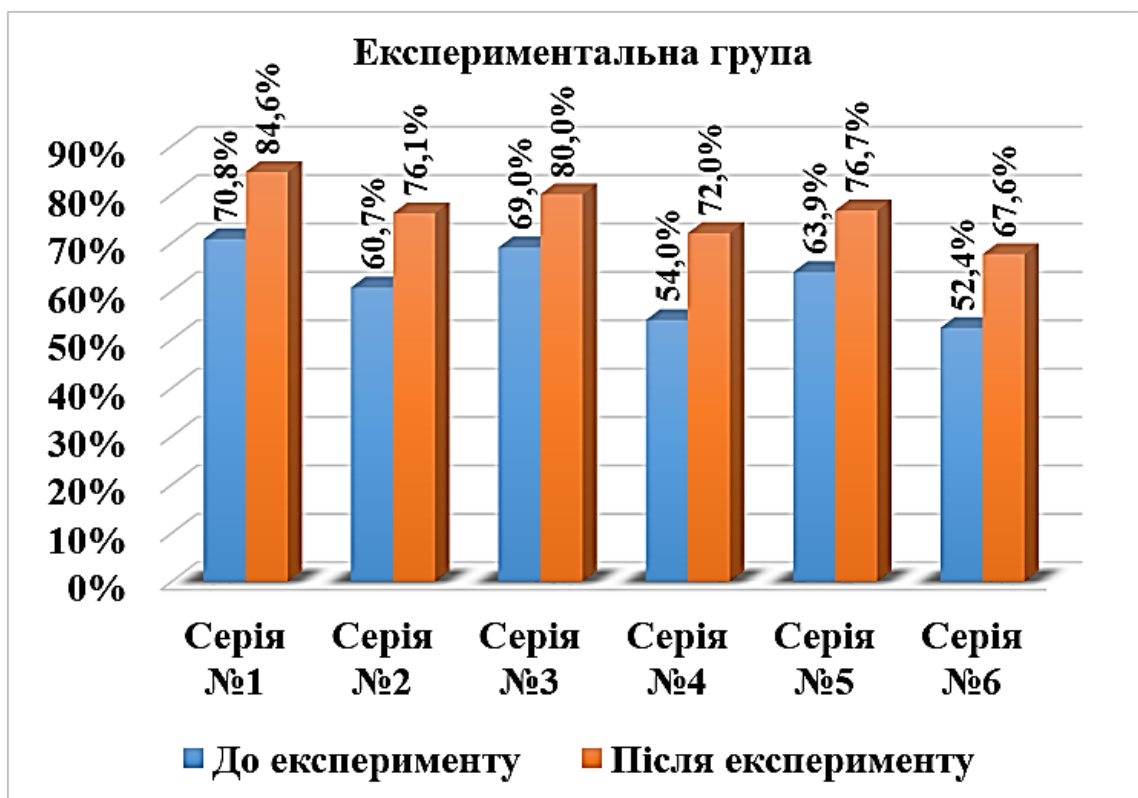
На завершені розділу для аналітичного вивчення ми запропонували окремі зразки конспектів логокорекційних занять із експериментальної методики.

У наступному підрозділі пропонуємо результати ефективності означеної експериментальної системи.

### 3.3. Кількісно-якісний аналіз результатів експериментального навчання.

Після проведення експериментального навчання за методикою профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення засобами інтерактивних та настільних ігор (шашкові гри та ігри на інтерактивній дошці) нами було проведено повторне дослідження стану усного мовлення та просторових уявлень дітей на базі КУ НВК №41 м. Суми.

Повторне діагностування усного мовлення та дрібної моторики проводилося за методикою О. Домніної, Т. Кабанової. Дослідження просторових уявлень за методикою Н. Семаго, М. Семаго. Під час підведення підсумків виконання діагностичних завдань нами було отримано результати кількісно-якісного аналізу повторної діагностики (рис. 3.1, 3.2.). Результат за кожною серією завдань у балах подано у таблицях у Додатку В.



**Рис. 3.1. Порівняльний аналіз кількісних результатів повторної діагностики усного мовлення та просторових уявлень**

Кількісний аналіз результатів показав, що у дітей експериментальної групи покращились результати за серіями завдань. Правильність виконання завдань за серію №1 збільшилась на 13,8%, за серію №2 на 15,4%, за серію №3 на 11%, серію №4 на 18%, за серію №5 на 12,8%, серію №6 на 15,2%. Кількісний аналіз по кожній дитині за серіями завдань представлено у таблиці 7 та на рисунках 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Якісний аналіз отриманих даних свідчить про те, що у дітей експериментальної групи значно покращились результати. Діти без помилок показували багатозначні слова, іноді припускалися незначних помилок у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, давали точні відповіді на запитання за прослуханням текстом.

Покращився рівень сенсомоторного рівня мовлення: виникало менше помилок під час визначення першого та останнього звуку в слові та повторенні ланцюгів складів зі схожими за звучанням звуками. Але спостерігалися труднощі виконання звукового аналізу. Покращилась лексико-граматична будова мовлення: діти швидко і без помилок утворювали множину від однини, правильно узгоджували прикметники з іменниками. Розповіді дітей стали більш розгорнутими, послідовними та рідше спостерігалися аграматизми. Дрібна моторика стала більш координованою, рухи чіткими. Діти чітко визначали напрямки право-ліво відносно власного тіла, але зазнавали труднощів під час визначення положення предметів відносно один до одного.

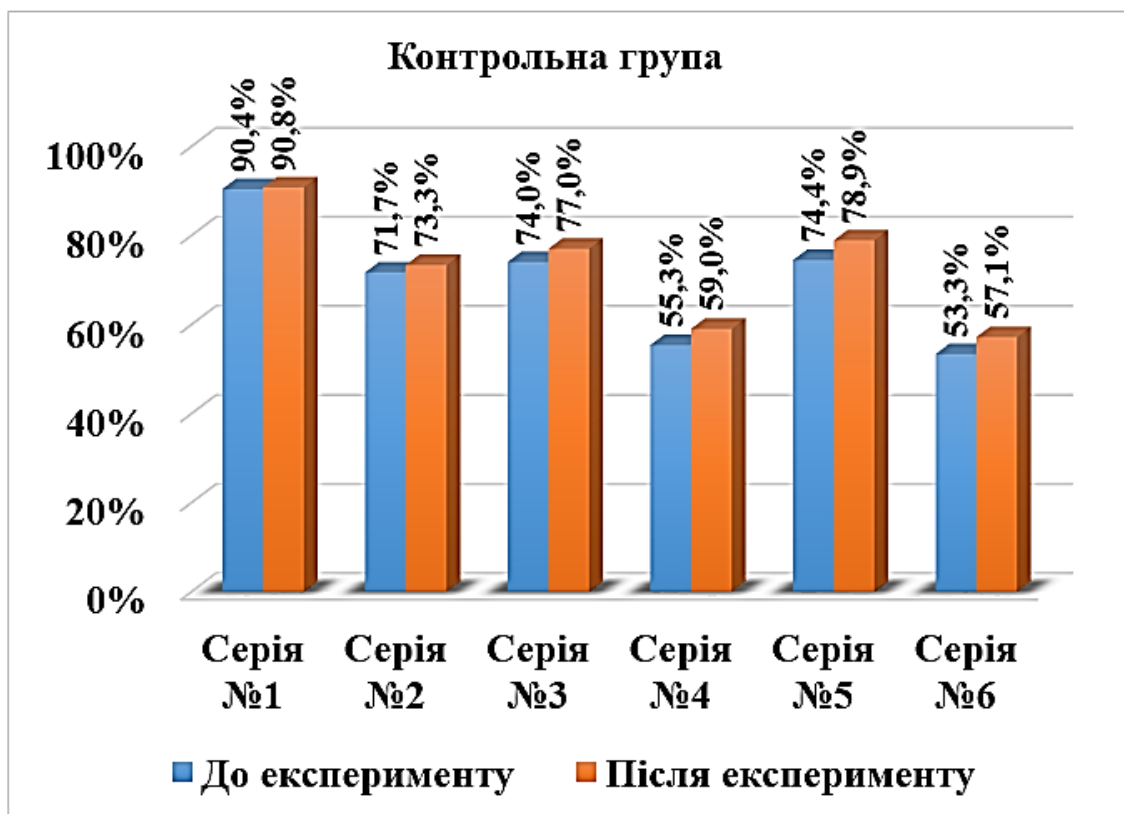
Кількісний аналіз результатів контрольної групи показав, що відсоток правильності виконання завдань за серіями дещо збільшився, але цей відсоток покращення значно менший, порівняно з експериментальною групою. За серію завдань №1 відсоток правильності виконання завдань збільшився на 0,4%, за серію №2 на 1,6%, за серію №3 на 3%, за серію №4 на 3,7%, за серію №5 на 4,5%, за серію №6 на 3,8%.

Якісні показники контрольної групи свідчать про те, що стан усного мовлення та просторових уявлень дітей дещо покращився. Діти почали

складати більш розгорнуті розповіді за сюжетними малюнками, але розповіді залишилися аграматичними.

Темп виконання завдань був повільніший, порівняно з дітьми експериментальної групи та діти контрольної групи частіше потребували допомоги дорослого.

Стан сенсомоторного рівня мовлення не характеризувався значним покращенням: більшість дітей припускали таких самих помилок, які мали місце під час першої діагностики. Дітям контрольної групи значно важче давалися завдання серії №6, що була спрямована на діагностику просторових уявлень. Найбільше труднощів виникало при вербалізації просторових уявлень



**Рис. 3.2. Порівняльний аналіз кількісних результатів повторної діагностики усного мовлення та просторових уявлень**

Таким чином, результати дітей експериментальної групи різняться по кожній дитині, але ми спостерігаємо загальне покращення стану усного мовлення та просторових уявлень.

Отже, за отриманими результатами повторної діагностики усного мовлення та просторових уявлень старших дошкільників із ЗНМ контрольної та експериментальної групи можна зробити висновок, що динаміка покращення стану усного мовлення, дрібної моторики та просторових уявлень в експериментальній групі значно вища, ніж у контрольній групі. Це свідчить про дієвість запропонованої методики з використанням ігор на шашковій та інтерактивній дошках. Методика може бути рекомендована для роботи логопедів, вихователів логопедичних груп, батьків, які виховують дітей із ЗНМ; тобто, для проведення профілактики дисграфії у старшому дошкільному віці в цілому

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На сьогодні проблема профілактики дисграфії є нагальною через постійну тенденцію зростання кількості дітей з тяжкими порушеннями усного мовлення у дошкільному віці та ризики (передумови), що можуть провокувати виникнення порушень писемного мовлення на початку шкільного навчання.

Для розв'язання означеного питання нами була запропонована експериментальна методика профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ засобами ігор на шашковій та інтерактивній дошках.

Означена експериментальна методика профілактики дисграфії була реалізована у процесі системи логопедичних занять в умовах логопедичної групи закладу дошкільної освіти.

Після завершення експериментального навчання нами була проведена повторна діагностика стану усного мовлення та просторових уявлень, що підтвердила ефективність запропонованої експериментальної методики.

Кількісний аналіз результатів повторного обстеження стану усного мовлення та просторових уявлень у дітей експериментальної групи вказує на їх значне покращення: правильність виконання завдань за серію №1 збільшилась на 13,8%, за серію №2 на 15,4%, за серію №3 на 11%, серію №4 на 18%, за серію №5 на 12,8%, серію №6 на 15,2%.

Кількісний аналіз результатів повторного обстеження у дітей контрольної групи показав, що порівняно з експериментальною групою, спостерігається незначне покращення стану усного мовлення та просторових уявлень, а саме: за серію завдань №1 відсоток правильності виконання завдань збільшився на 0,4%, за серію №2 на 1,6%, за серію №3 на 3%, за серію №4 на 3,7%, за серію №5 на 4,5%, за серію №6 на 3,8%.

Якісний аналіз результатів експериментальної групи так само підтвердив покращення стану усного мовлення та просторових уявлень. Більшість дітей самостійно виконувала завдання, не потребуючи допомоги дорослого, пришвидшився темп виконання завдань. Розповіді дітей стали

більш повними, рідше зустрічаються аграматизми, але деякі діти все одно потребували навідних запитань при складанні розповіді за сюжетною картиною. Значно покращився стан просторових уявлень: діти вільно вербально позначають напрямки руху, але відчують труднощі щодо вербалізації положення предметів відносно один до одного.

Отже, запропонована та впроваджена у корекційний процес старших дошкільників із ЗНМ експериментальна методика профілактики дисграфії використанням гри на шашковій та інтерактивній дошках є ефективною та дієвою. Запропонована нами методика може використовуватися в практиці корекційної роботи для профілактики порушень письма у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

## ВИСНОВКИ

Під час роботи над магістерським дослідженням, ми досягли поставленої мети та вирішили поставлені на початку наукової роботи завдання.

У теоретичному аналізі психолого-педагогічної літератури науково-дослідної роботи нами висвітлено характеристику процесу письма, його структуру та провідні етапи. Визначено поняття про порушення писемного мовлення – дисграфію, її симптоматику, описано різні підходи щодо класифікацій дисграфії. Висвітлено передумови виникнення писемного мовлення, до яких також відноситься стан сформованості усного мовлення. Проаналізувавши літературні джерела, ми дійшли висновку, що діти з загальним недорозвитком мовлення становлять «групу ризику» щодо виникнення порушення писемного мовлення – дисграфії.

Для обстеження стану усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ нами була використана методика діагностики О. Домніної, Т. Кабанової, а для обстеження стану просторових уявлень – методика Н. Семаго, М. Семаго. Здійснюючи аналіз результатів обстеження, ми виявили, що у більшості дітей спостерігаються порушення усного мовлення (найбільш порушеними виявилися стан зв'язного мовлення, сенсомоторний рівень мовлення) та просторових уявлень, які можуть призвести до виникнення дисграфії.

Для профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ нами була запропонована експериментальна методика, що базувалась на використанні ігор на шаховій та інтерактивній дошках.

Означена експериментальна методика профілактики дисграфії у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ була реалізована у процесі логопедичних занять в умовах закладу дошкільної освіти.

Після завершення експериментального навчання нами було проведено повторне обстеження стану усного мовлення та просторових уявлень, що



підтвердило ефективність запропонованої експериментальної методики: показники покращення стану усного мовлення та просторових уявлень експериментальної групи значно вищі, ніж показники покращення контрольної групи.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що запропонована експериментальна методика профілактики дисграфії для старших дошкільників із ЗНМ з використанням ігор на шашковій та інтерактивній дошках є ефективною та дієвою (вагоме покращення кількісно-якісних показників повторної діагностики дітей експериментальної групи); вона може бути рекомендована для роботи логопедів, вихователів логопедичних груп, які працюють у закладах дошкільної освіти, а також батькам дітей із тяжкими порушеннями мовлення та студентам спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Москва : АПН РСФСР, 1960. С.339-461.
2. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М. Г. Храковской. Санкт-Петербург : Акционер и К, 2004. С. 225-246.
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Москва, 2001. С. 22-78.
4. Барский Ю. П., Герцензон Б. П. Приключения на шашечной доске. Ленинград : Лениндздат, 1969. 128 с.
5. Бонч-Бруевич Г. Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій : навчальний посібник. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. 44 с.
6. Выготский Л. С. Мысль и слово. *Мышление и речь*. Москва : Лабиринт, 2005.
7. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. Т. 3. *Собрание сочинений: в 6 т.* / под ред. А. М. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи. *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва – Ленинград, 1935. С. 115-144.
9. Герцензон Б. О., Напреенков А. В. Шашки – это интересно. Санкт-Петербург : Литера, 1992. 250 с.
10. Гришин В. Г. Малыши играют в шахматы. Из опыта работы : книга для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1991. 158 с.
11. Данышина Н. Г. Логопедические игры и упражнения для предупреждения дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у младших школьников с общим недоразвитием речи. Москва : АРКТИ, 2011. 145 с.
12. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия : методическое пособие по коррекции письменной речи. Москва : Книголюб, 2006. 243 с.

13. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1974. 152 с.
14. Кабанова Т. В., Домнина О. В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями. Москва : ГНОМ и Д, 2008. 104 с.
15. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011.
16. Калаш И. Н. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании. Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011. 177 с.
17. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. Москва : Просвещение, 1985. 205 с.
18. Каше Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. Москва, 1965.
19. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Диагностика, коррекция, предупреждение : учебно-методическое пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург : МиМ, 1997. 283 с.
20. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. Санкт-Петербург : Гиппократ, 1995. 224 с.
21. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови : навч-метод. посібник. Київ : «А.С.К.», 1999. 125 с.
22. Лазарева І. А. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу [Текст]. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : наукове видання. Вип. 9 : До 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ : НПУ, 2008. С. 65-68.

23. Лалаева Р. И. Дисграфия : хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Москва : Владос, 1997. 511 с.
24. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учебное пособие. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 303 с.
25. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. Москва : АПН РСФСР, 1961.
26. Левина Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи [Текст]. *Вопросы логопедии*. Москва : Просвещение, 1959. С. 207-252.
27. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва : Просвещение, 1967. 116 с.
28. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 36-39.
29. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи. *Общее из языкознания. Формы существования, функции, история языка*. Москва, 1970. 378 с.
30. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / под общ. ред. Л. С. Волковой. Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 208 с.
31. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет та ін. ; за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : Слово, 2015. 664 с.
32. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1950. 352с.
33. Лынская М. И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ. *Логопед в детском саду*. 2006. № 6.
34. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1975. 174 с.

35. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва : Междунар. пед. акад., 1994. 150 с.
36. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Стройлеспечать, 1996. 64 с.  
URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0309/index.shtml?from\\_page=1](http://pedlib.ru/Books/1/0309/index.shtml?from_page=1)
37. Михайлова Ю. В. Интеллектуальное развитие дошкольников посредством обучения игре в шахматы. *Молодой ученый*. 2015. № 22. (102.4). С. 43-48. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23393/>
38. Могилёва В. Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учёт в работе с компьютером. Москва : Академия, 2007. 240 с.
39. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. Москва : Знание, 1968. 234 с.
40. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция. Санкт-Петербург : Детствопресс, 2006. 128 с.
41. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2004. 240с.
42. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006. 123 с.
43. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 158 с.
44. Правдина О. В. Логопедия : учебное пособие. Изд. 2-е, доп. и перераб. Москва : «Просвещение», 1973. 272 с.
45. *Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка / под ред. М. М. Семаго Москва : АРКТИ, 1999.*
46. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ, 2004.
47. Розова Ю. Е., Коробченко Т. В. Использование мультимедийных презентаций для повышения эффективности логопедических занятий.

- Инновации в коррекции нарушений речи у детей и подростков: сб. материалов науч.-практ. конф.* Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. URL: <http://nsportal.ru/node/89365>
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1999.
  49. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников : методическое пособие. Москва : ВЛАДОС, 1997.
  50. Семаго М. М., Семаго Н. Я. *Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка*. Москва : АПКиПРО РФ, 2000. 362 с
  51. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Руководство по психологической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст : методическое пособие. Москва : АПКиПРО РФ, 2000. 263 с.
  52. Сивцова В. А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении. *Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф.* Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. С. 93-100.
  53. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции : учебно-метод. пособие. Київ : ІСДО, 1995. 204 с.
  54. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Радянська школа, 1974.
  55. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Москва : Просвещение, 1988.
  56. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.
  57. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма: статья в сборнике: Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. Москва : Медицина, 1969. 190-212с.
  58. Трофименко Л. В. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія*. 2007. № 3. С. 34-40.

59. Туманова Т. В. О словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи. *Логопед в детском саду*. 2006. № 5. С. 17-19.
60. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.
61. Хватцев М. Е. Логопедия : учебник для педагогических институтов. Москва, 1997. 299 с.
62. Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Москва : Просвещение, 1997. 468 с.
63. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление. Москва : Юристъ, 1997. 256 с.
64. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Санкт-Петербург : ИД «МиМ», 1997. 187 с
65. Чуйкова И. В. Моделирование педагогического процесса в ДОУ по формированию действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2009. № 3. С. 66-68.
66. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма). *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи*. Москва : Наука, 1991.
67. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. *Известия АПП РСФСР*. Вып.13. Москва, 1948. С.101-133.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Серія 1.

##### Дослідження розуміння мовлення.

##### 1. Дослідження розуміння багатозначних слів.

Логопед: Подивись на картинки. Покажи:

- Ручку (авторучку, дверну, дитячу).
- Кран (автокран, водопровідний).
- Голку (для шиття, з дерева).

##### 2. Дослідження розуміння логіко-граматичних відношень.

Експериментатор: Дай відповіді на запитання:

- Хлопчик біжить за собакою. Скажи, хто біжить перший?
- Вася вище за Петра. Скажи, хто менше за зростом?
- Хлопчик впустив м'ячик, який взяв у дівчинки. Скажи, чий був м'яч?

##### 3. Дослідження розуміння послідовної інструкції.

Експериментатор: Виповни мої інструкції:

- відкрий двері, подай стільчик, візьми м'яч.
- м'ячик дай мені, зайчика візьми собі, рибку поклади в коробку.
- праву руку сховай за спину, ліву поклади на пояс, ноги постав навхрест.

##### 4. Дослідження розуміння зв'язного мовлення.

Експериментатор: Послухай розповідь та дай відповіді на запитання.

Катя пішла в ліс по гриби. Вона взяла з собою маленьку Машу. На шляху була річка. Катя посадила Мшу собі на спину та перенесла Машу через річку.

Запитання до тексту:

- Скажи, хто пішов у ліс?
- Кого Катя взяла з собою?
- Що зустріли діти на своєму шляху?
- Кого Катя посадила собі на спину?



### **Критерії оцінювання розуміння мовлення**

**1 бал** – дитина правильно виконує завдання.

**0,5 балів** – дитина виконує після декількох повторень.

**0,25 балів** – дитина погано розуміє звернене до неї мовлення.

**0 балів** – дитина не виконує завдання взагалі та допомогу педагога не використовує.

**Максимальна оцінка за серію завдань: від 1 до 13 балів.**

### **Серія 2.**

#### **Дослідження сенсомоторного рівня мовлення.**

1. Перевірка стану фонематичного сприймання.

Експериментатор: Послухай та повтори за мною склади:

- Ма – на – ма; на – ма – на.
- За – са – за; са – за – са
- Ца – са – ца; са – ца – са.
- Ча – тя – ча; тя – ча – тя.
- Ла – ра – ла; ра – ла – ра.
- Ла – ля – ла; ля – ла – ля.
- Ра – ря – ра; ря – ра – ря.

#### **Критерії оцінювання фонематичного сприймання**

1 бал – точно й правильно повторює у темпі експериментатора

0,5 балу – першу частину повторює правильно, другу уподібнює першій

0,25 балу – неточно повторює обидві частини з перестановкою складів, їх заміною, пропусками

0 балів – не повторює

**Максимальна кількість балів – 7.**

2. Стан фонематичного аналізу і синтезу.

Експериментатор: Послухай слова та виконай мої завдання:

- Визнач перший приголосний звук в словах: мак, дим, трава, кіт.
- Визнач останній звук в словах: дім, мак, очерет, ключ, булка;

- Назви послідовність звуків у слові: мак, суп, зуб, каша;
- Визнач кількість звуків у словах: дім, рак, кора, сови, банан;
- Визнач спільний звук в словах: коСа, Сом, миСка; пиЛа, Лимон, стіЛ;  
Оси, кОм, Омск; кРан, Риба, сиР;
- Підбери слова до звуку: С, М, К.

### **Критерії оцінювання фонематичного аналізу та синтезу**

1 бал – правильно відповідає з першої спроби

0,5 балу – правильно відповідає з другої спроби

0,25 балів – правильно відповідає з третьої спроби

0 балів – відповідає неправильно.

### **Максимальна кількість балів – 6.**

3.1. Дослідження сформованості звуко-складової структури слова.

Експериментатор: Повтори за мною слова: велосипед, температура, сковорода, міліціонер, годівниця, водопровідник, регулювальник, холодильник.

3.2. Дослідження речень.

- Хлопчики зліпили сніговика
- Водопровідник лагодить водопровід
- Волосся стрижуть у перукарні
- Саші сподобався пластмасовий кораблик
- У дівчинки Діни кошеня Тіма
- Регулювальник стоїть на перехресті.

### **Критерії оцінювання звуко-складової структури слова, речення**

1 бал – правильно і точно повторює у темпі експериментатора

0,5 балу – повільне поскладове повторення

0,25 – порушує звуко-складову структуру слова

0 балів – не відтворює.

Максимальна кількість балів – 14.

**Максимальна оцінка за серію завдань: від 2 до 27 балів.**

### Серія 3.

#### Дослідження граматичної будови мовлення та словозміни.

1. Дослідження вживання іменників в однині та множині.

Експериментатор: Я скажу один, а ти скажи багато: яблуко – яблука, стіл – столи, колобок – колобки, кіт – коти.

2. Дослідження вживання іменників у формі множини в родовому відмінку.

Експериментатор: Зміни слова. Скажи, чого багато?: Кулька – кульок, стіл – столів, стільчик – стільчиків, книга – книг.

3. Дослідження вживання прийменниково-відмінкових конструкцій.

Експериментатор (демонструє дії з предметами): Дай відповідь на питання.

- Звідки вилізло цуценя? (З-під коробки)
- Звідки визирає дівчинка? (З-за дому)
- Звідки злетіла сніжинка? (З даху)
- Звідки дівчинка взяла книгу? (Зі столу).

4. Дослідження вживання прикметників та іменників в однині та множині жіночого, чоловічого та середнього роду.

Експериментатор: Скажи, які предмети зображено на малюнку та якого вони кольору:

- Червоні помідори
- Синє відро
- Біле полотенце
- Жовті квіти.

5. Дослідження вживання іменників з числівниками.

Експериментатор: Порахуй та назови (один, два, п'ять):

- Гриб
- Ворона
- Плаття

- Огірок.

Оцінка граматичної будови мовлення та словозміни.

1 бал – утворює правильно майже всі слова

0,5 балу – утворює правильно половину слів

0,25 балу – утворює правильно 1-2 слова, словосполучення

0 балів – не утворює слів, словосполучень.

#### **Серія 4.**

##### **Дослідження зв'язного мовлення.**

##### **1. Переказ короткого тексту.**

Експериментатор: Я зараз прочитаю тобі невелику розповідь, а ти послухай уважно, запам'ятай та перекажи її.

Оцінка смислової цілісності

5 балів – відтворено всі смислові частини

2,5 балів – смислові частини відтворені з незначними скороченнями

1 бал – переказ неповний, наявні значні скорочення

0 балів – невиконання завдання

Оцінка лексико-граматичного оформлення

5 балів – розповідь складена без порушень лексичних та граматичних норм

2,5 балів – переказ не містить аграматизмів, але спостерігається стереотипність висловлювань

1 бал – наявні аграматизми, повтори, неадекватні заміни.

0 балів – переказ не здійснюється.

Оцінка самотійності виконання завдання

5 балів – самотійний переказ

2,5 балів – переказ після мінімальної допомоги

1 бал – переказ за питаннями

0 балів – переказ не здійснюється.

##### **2. Складання розповіді за серією сюжетних малюнків.**

Експериментатор: Подивись на малюнки. Склади за ними розповідь.

#### Оцінка смислової цілісності

5 балів – розповідь відповідає ситуації, має всі смислові частини, розташований в правильній послідовності

2,5 бали – наявне незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків

1 бал – випадання смислових частин, значне спотворення

0 балів – відсутність розповіді

#### Оцінка лексико-граматичного оформлення

5 балів – розповідь оформлено граматично правильно

2,5 бали – розповідь складена без аграматизмів, але наявна стереотипність оформлення, неточне вживання слів

1 бал – наявні аграматизми, стереотипність оформлення, неадекватне вживання слів

0 балів – розповідь не оформлена

#### Оцінка самостійності виконання завдання

5 балів – самостійно підбирає та розташовує малюнки

2,5 бали – малюнки розташовує з допомогою

1 бал – розташовує малюнки та складає розповідь за навідними питаннями

0 балів – завдання не виконує навіть з допомогою.

**Максимальна кількість балів за серією – 30.**

### Серія 5

#### Дослідження дрібної моторики

1. Дослідження кінестетичної основи рухів.

Експериментатор: Виповни мої інструкції.

- Покажи «козу рогату» (вказівний палець та мізинець витягнуті вперед, інші стиснуті) почергово кожною рукою, а потім двома руками одночасно.

- Покажи «вушка зайця» (вказівний та середній пальці вітягнуті вгору, інші стиснуті в кулак) по черговою кожною рукою, а потім двома руками одночасно.
- Покажи кільце (по черговою подушечками кожного пальця торкатися з великим пальцем на одній руці, потім на іншій).
- Покажи «окуляри» (одночасно двома руками).

## 2. Дослідження кінетичної основи рухів.

Експериментатор: Виповни мої інструкції.

- По черговою згинай пальці правої та лівої руки
- Пальчики «вітаються» (по чергове торкання великим пальцем пальців однієї руки, а потім однойменних пальців обох рук).
- «Гра на піаніно».
- Зміни положення кистей рук (1 – кулак, 2 – пряма долоня і навпаки)
- Кулак – ребро- долоня.

**Максимальна оцінка за серію завдань: 9 балів.**

## Серія 6.

### Дослідження просторових уявлень

1. Дослідження просторових уявлень у взаємодії зовнішніх об'єктів тіла та по відношенню до власного тіла.

Матеріал дослідження: коробок та олівець.

Дитині демонструється коробок з олівцем, що лежить на ньому. Ці предмети називаються.

Інструкція.

- 1) «Бачиш, олівець знаходиться на коробці. А як пояснити, де знаходиться олівець зараз?» (Олівець тримається над коробкою).
- 2) «А як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладеться під коробку).
- 3) «Як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладемо у коробку).

- 4) «Як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладеться за коробку).
- 5) «Як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладеться перед коробкою).
- 6) «Як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладеться між дитиною та коробкою).
- 7) «Як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладеться зліва від коробки).
- 8) «Як сказати, якщо ми покладемо ці предмети ось так?» (Олівець кладеться справа від коробки).

За кожен правильно використаний прийменник дитина отримує 1 бал (максимум 8 балів).

## 2. Дослідження рівня вербалізації просторових уявлень.

Матеріал дослідження: малюнок з предметними зображеннями.

- 1) Інструкція: «Покажи будь-який предмет над мячем», «Покажи, що знаходиться під взуттям».
- 2) «Покажи, що знаходиться перед полицею з іграшками», «Покажи, що знаходиться за полицею з іграшками».
- 3) «Скажи, де знаходиться машина по відношенню до ведмедя», «Як ти думаєш, де знаходиться ялинка по відношенню до ведмедя», «Як ти думаєш, де знаходиться полиця по відношенню до ляльки».
- 4) «Покажи, що знаходиться справа від полиці з іграшками», «Покажи, що знаходиться зліва від стаканчика з олівцями», «Скажи, що знаходиться на полиці зліва від ракети», «Скажи, що знаходиться на полиці справа від ялинки».

За кожен правильну відповідь дитина отримує 1 бал (максимум 10 балів).

## 3. Дослідження просторових уявлень на рівні власного тіла у напрямку вправо/вліво.

Спочатку проводиться просте орієнтування, якщо це завдання виконане, то переходять до наступного, якщо не – припиняють.

Перша інструкція: «Підніми ліву руку, покажи праве око, ліву ногу».

Друга інструкція: «Візьмись лівою рукою за праве вухо, правою рукою за праве вухо, правою рукою за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око».

Оцінка виконання:

3 бали – виконано обидва завдання.

2 бали – виконане тільки просте завдання.

1 бал – не виконано жодного завдання.

**Максимальна оцінка за серію завдань: 21 бал.**



Таблиця 2.1.

## Результати діагностики стану розуміння мовлення

Серія №1 (максимальна оцінка – 13 балів)			
№ п/п	ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
1	Максим П.	11,75	90,4%
2	Діма	11	84,6%
3	Аркадій	12,5	96,2%
4	Єгор Б.	11,5	88,5%
5	Єгор П.	12	92,3%
6	Мирослава	10,25	78,8%
7	Коля	8	61,5%
8	Влад	9,5	73,1%
9	Настя	9,25	71,2%
10	Нікіта	9	69,2%

Таблиця 2.2.

## Результати діагностики стану сенсомоторного рівня мовлення

Серія №2 (максимальна оцінка – 27 балів)			
№ п/п	ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
1	Максим	18,25	67,6%
2	Діма	19	70,4%
3	Аркадій	22,5	83,3%
4	Єгор Б.	18,5	68,5%
5	Єгор П.	18,5	68,5%
6	Мирослава	16,75	62,0%
7	Коля	14,5	53,7%
8	Влад	18	66,7%
9	Настя	15,25	56,5%
10	Нікіта	17,75	65,7%

Таблиця 2.3.

**Результати діагностики стану граматичної будови мовлення та  
словозміни**

Серія №3 (максимальна оцінка – 20 балів)			
№ п/п	ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
1	Максим	13	65,0%
2	Діма	15	75,0%
3	Аркадій	15	75,0%
4	Єгор Б.	15	75,0%
5	Єгор П.	16	80,0%
6	Мирослава	13	65,0%
7	Коля	15	75,0%
8	Влад	13	65,0%
9	Настя	13	65,0%
10	Нікіта	15	75,0%

Таблиця 2.4.

**Результати діагностики стану зв'язного мовлення**

Серія №4 (максимальна оцінка – 30 балів)			
№ п/п	ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
1	Максим	17	56,7%
2	Діма	9	30,0%
3	Аркадій	20	66,7%
4	Єгор Б.	17	56,7%
5	Єгор П.	20	66,7%
6	Мирослава	15,5	51,7%
7	Коля	18,5	61,7%
8	Влад	11,5	38,3%
9	Настя	15,5	51,7%
10	Нікіта	20	66,7%

Таблиця 2.5.

## Результати діагностики стану дрібної моторики

Серія №5 (максимальна оцінка – 9 балів)			
№ п/п	ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
1	Максим	7	77,8%
2	Діма	7	77,8%
3	Аркадій	8	88,9%
4	Єгор Б.	6	66,7%
5	Єгор П.	5,5	61,1%
6	Мирослава	3,75	41,7%
7	Коля	7	77,8%
8	Влад	5	55,6%
9	Настя	6,5	72,2%
10	Нікіта	6,5	72,2%

Таблиця 2.6.

## Результати діагностики стану просторових уявлень

Серія №6 (максимальна оцінка – 21 бал)			
№ п/п	ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
1	Максим	9	42,9%
2	Діма	13	61,9%
3	Аркадій	11	52,4%
4	Єгор Б.	9	42,9%
5	Єгор П.	14	66,7%
6	Мирослава	10	47,6%
7	Коля	14	66,7%
8	Влад	7	33,3%
9	Настя	11	52,4%
10	Нікіта	13	61,9%

Таблиця 3.1.

## Результати повторної діагностики стану розуміння мовлення

Серія №1 (максимальна оцінка – 13 балів)				
ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
	До експерименту		Після експерименту	
Експериментальна група				
Мирослава	10,25	78,8%	11	84,6%
Коля	8	61,5%	10	76,9%
Влад	9,5	73,1%	11	84,6%
Настя	9,25	71,2%	12	92,3%
Нікіта	9	69,2%	11	84,6%
Контрольна група				
Максим	11,75	90,4%	12	92,3%
Діма	11	84,6%	11	84,6%
Аркадій	12,5	96,2%	12,5	96,2%
Єгор Б.	11,5	88,5%	11,5	88,5%
Єгор П.	12	92,3%	12	92,3%

Таблиця 3.2.

## Результати повторної діагностики стану сенсомоторного рівня мовлення

Серія №2 (максимальна оцінка – 27 балів)				
ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
	До експерименту		Після експерименту	
Експериментальна група				
Мирослава	16,75	62,0%	19	70,4%
Коля	14,5	53,7%	20,5	75,9%
Влад	18	66,7%	22,25	82,4%
Настя	15,25	56,5%	21	77,8%
Нікіта	17,75	65,7%	20	74,1%

Контрольна група				
Максим	18,25	67,6%	<b>19</b>	<b>70,4%</b>
Діма	19	70,4%	<b>19</b>	<b>70,4%</b>
Аркадій	22,5	83,3%	<b>22,5</b>	<b>83,3%</b>
Єгор Б.	18,5	68,5%	<b>19</b>	<b>70,4%</b>
Єгор П.	18,5	68,5%	<b>19,5</b>	<b>72,2%</b>

Таблиця 3.3.

**Результати повторної діагностики стану граматичної будови мовлення  
та словозміни**

Серія №3 (максимальна оцінка – 20 балів)				
ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
	До експерименту		Після експерименту	
Експериментальна група				
Мирослава	13	65,0%	16	80,0%
Коля	15	75,0%	18	90,0%
Влад	13	65,0%	15	75,0%
Настя	13	65,0%	15	75,0%
Нікіта	15	75,0%	16	80,0%
Контрольна група				
Максим	13	65,0%	14	70,0%
Діма	15	75,0%	16	80,0%
Аркадій	15	75,0%	15	75,0%
Єгор Б.	15	75,0%	16	80,0%
Єгор П.	16	80,0%	16	80,0%

Таблиця 3.4.

**Результати повторної діагностики стану зв'язного мовлення**

Серія №4 (максимальна оцінка – 30 балів)				
ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)

	До експерименту		Після експерименту	
Експериментальна група				
Мирослава	15,5	51,7%	20,5	68,3%
Коля	18,5	61,7%	22	73,3%
Влад	11,5	38,3%	20	66,7%
Настя	15,5	51,7%	20,5	68,3%
Нікіта	20	66,7%	25	83,3%
Контрольна група				
Максим	17	56,7%	18	60,0%
Діма	9	30,0%	12	40,0%
Аркадій	20	66,7%	20	66,7%
Єгор Б.	17	56,7%	18,5	61,7%
Єгор П.	20	66,7%	20	66,7%

Таблиця 3.5

### Результати повторної діагностики стану дрібної моторики

Серія №5 (максимальна оцінка – 9 балів)				
ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
	До експерименту		Після експерименту	
Експериментальна група				
Мирослава	3,75	41,7%	5	55,6%
Коля	7	77,8%	8	88,9%
Влад	5	55,6%	6	66,7%
Настя	6,5	72,2%	8	88,9%
Нікіта	6,5	72,2%	7,5	83,3%
Контрольна група				
Максим	7	77,8%	7	77,8%
Діма	7	77,8%	7,5	83,3%
Аркадій	8	88,9%	8	88,9%
Єгор Б.	6	66,7%	7	77,8%
Єгор П.	5,5	61,1%	6	66,7%

Таблиця 3.6.

**Результати повторної діагностики стану просторових уявлень**

Серія №6 (максимальна оцінка – 21 бал)				
ПІБ	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)	Оцінка за серію (бали)	Оцінка за серію (%)
	До експерименту		Після експерименту	
Експериментальна група				
Мирослава	10	47,6%	13	61,9%
Коля	14	66,7%	15	71,4%
Влад	7	33,3%	11	52,4%
Настя	11	52,4%	16	76,2%
Нікіта	13	61,9%	16	76,2%
Контрольна група				
Максим	9	42,9%	10	47,6%
Діма	13	61,9%	15	71,4%
Аркадій	11	52,4%	11	52,4%
Єгор Б.	9	42,9%	10	47,6%
Єгор П.	14	66,7%	14	66,7%

## КОНСПЕКТИ ЗАНЯТЬ

### Конспект заняття №2

**Тема.** Розвиток лексико-граматичних категорій. Фрукти.

**Мета:** збагачувати словник за лексичною темою «фрукти», вправляти в утворенні прикметників від іменників, вживанні іменників у родовому відмінку, вмінні визначати перший та останній звук у словах, поділу слів на склади, вмінні складати прості речення; розвивати артикуляційну та дрібну моторику, слухову та зорову увагу, просторові уявлення; виховувати посидючість, вміння дотримуватися інструкції, уважність.

**Обладнання:** інтерактивна дошка, інтерактивні ігри: «Чого не стало?», «Збери фрукти», шашкова дошка, фішки із зображенням фруктів, дзеркала.

### Хід заняття

#### 1. Вступна частина

Прийди у сад. Тут так вишнево,  
Тут край небесних володінь,  
Тут травно так і яблунево,  
І тінь, і листя шепотінь... (Іван Коваленко)

Діти, сьогодні ми здійснимо подорож у сад і весело проведемо там час!  
Але перед тим як вирушити, необхідно розім'ятися.

**Гра «Слухай та виконуй»** (розвиток слухової уваги)

Логопед називає дії (руки вгору, руки в боки, руки вниз, руки в сторони) та демонструє їх, намагаючись заплутати дітей. Завдання дітей – виконувати рухи, які він чує, а не бачить та не помилятися.

#### 2. Основна частина

Ми розім'яли наші м'язи, а тепер потренуємо наш язичок

1) Артикуляційні вправи

- «віконечко»
- «лопаточка»
- «гірка»



- «неслухняний язичок»
- «смачне варення»

Ось тепер ми повністю готові до подорожі!

## 2) Інтерактивна гра «Збери фрукти»

Ми з вами опинилися у саду, що там росте? – фрукти. Давайте зберемо у кошик лише фрукти.



Які малюнки у нас залишилися? – кабачок, баклажан, капуста, буряк, морква, помідор. Чому ми не поклали їх у кошик? – тому що це не фрукти, а овочі.

## 3) Гра «Який сік?»

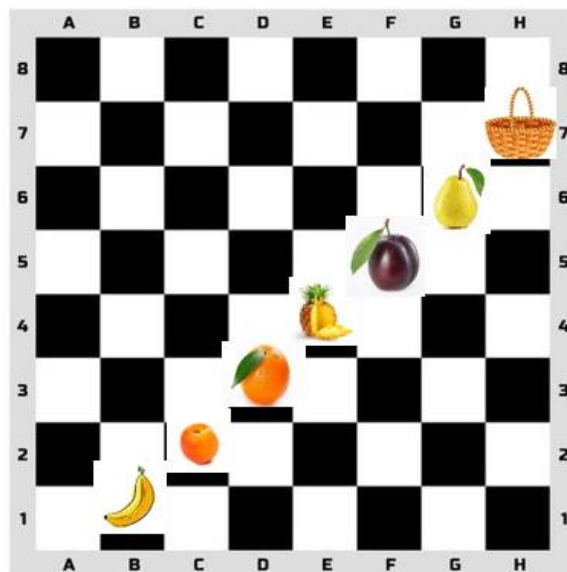
Діти, я пропоную з зібраних фруктів приготувати смачний сік. Сік з банана який? – банановий.

- Сік з груші – грушевий;
- Сік з абрикоса – абрикосовий;
- Сік з лимона – лимонний;

- Сік з апельсину – апельсиновий;
- Сік з ананасу – ананасовий;
- Сік з яблука – яблучний;

#### 4) Гра на шашковій дошці «Ланцюжок»

Діти, давайте побудуємо ланцюжок з фруктів на нашій шаховій дошці. Але це буде не простий ланцюжок. Нам необхідно на білих квадратах називати перший звук у назві фрукта, а чорному останній, рухаючись на один крок вправо, та на 1 вгору. Коли пройшли 2 квадрати, фрукт залишається на місці і ми берем наступний. Наприклад: груша -   [г],   [а].



#### 5) Інтерактивна гра «Чого не стало?»

Діти, зараз ми пограємо в цікаву гру. Кожен по черзі буде виходити до нашої дошки та «ховати» фрукт (необхідно натиснути на малюнок), а інші діти запліщують очі, а потім визначають якого фрукта не стало. Наприклад: «не стало ананасу», «не стало яблука».



### **б) Гра «Склади порахуй – речення склади»**

Тепер згадай хто який фрукт «ховав». Всі пам'ятають? Порахуйте кількість складів у ньому. Складіть будь-яке речення з такої ж кількості слів, скільки й складів у реченні. Наприклад: «Ананас – 3 склади – я з'їла ананас».

### **3. Заклучна частина**

Всі ми сьогодні гарно провели час. Давайте згадаємо де ми були? – у саду. Що ми там назбирали? Які соки ми зробили? Який перший звук у слові «слива»? А останній? Всі діти молодці! Давайте проплескаємо слово «молодці» - МО-ЛОД-ЦІ!

### **Конспект заняття №6**

**Тема.** Розвиток лексико-граматичних категорій. Дерева, кущі, ягоди, гриби.

**Мета:** збагачувати словник дітей з лексичної теми, вправляти в утворенні множини іменників, прикметників від іменника, складанні речень зі складносурядним сполучником протиставлення «а», вправляти у переказі тексту з опорою на наочність; розвивати загальну чутливість, артикуляційну та дрібну моторику, мислення; виховувати поважне ставлення до природи, працьовитість.

**Обладнання:** схема для складання розповідей «Що буває восени?», шахова дошка, фішки для шахової дошки (з зображеннями овочів, фруктів, грибів, ягід, зображеннями героїв, дій та предметів з казки «Калина»).

### **Хід заняття**

#### **1. Вступна частина**

Діти, яка зараз пора року? – осінь. А яка пора року була перед осінню? – літо. Сьогодні ми здійснимо подорож в осінній ліс. Але перед початком подорожі, давайте розповімо разом які зміни сталися у природі, склавши речення зі сполучником «а». Наприклад: «Влітку сонячна погода, а восени небо вкрите хмарами».



## 2. Основна частина

До подорожі нам необхідно підготуватися, давайте зробимо масаж м'ячами.

### 1) Масаж м'ячами Су-джок.

Діти стають один за одним, останнім стоїть логопед. Він показує рухи м'яча на спині дитини, що стоїть попереду. Дитина виконує такі самі рухи на спині іншої дитини.

- Прокочуємо м'яч згори вниз по спині;
- Колові рухи на лопатках;
- Прокочуємо знизу вгору між лопатками;
- Колові рухи на плечах;
- Колові рухи на голові.

### 2) Артикуляційні вправи:

- Лопаточка;
- Голочка;
- Чашечка;
- Маляр;
- Грибочок.

3) Ось ми вже і готові вирушати в осінній ліс. На дошці з'являється зображення осіннього лісу. Діти, що можна побачити в осінньому лісі?



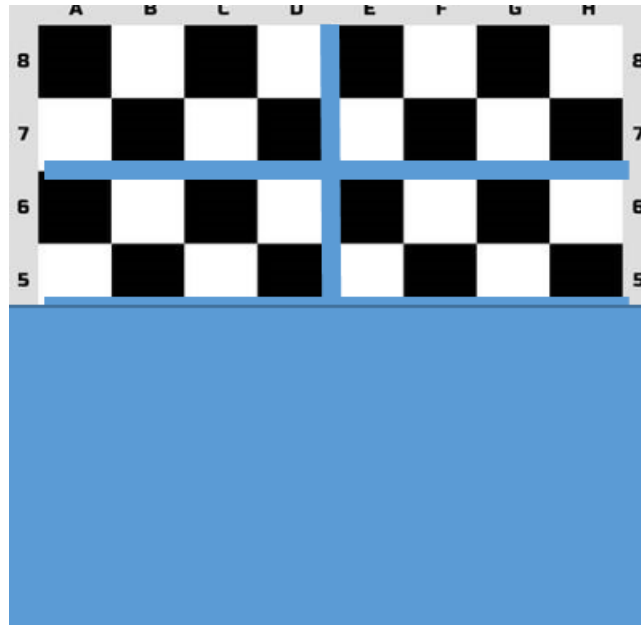
#### 4) Дидактична гра «Один багато»

Логопед називає слово в однині, діти утворюються множину.

- Дерево – дерева;
- Кущ – кущі;
- Гриб – гриби;
- Ягода – ягоди;
- Трава – трави;
- Квітка – квіти;
- Горіх – горіхи.

#### 5) Гра на шаховій дошці «Лото»

Діти, наша дошка поділена на 4 сектори. Кожній дитині необхідно заповнити свій сектор. Одна дитина буде заповнювати свій сектор, збираючи фрукти, інша – овочі, інша – гриби, інша – ягоди. Одна дитина у ролі ведучого, дістає фішки з мішечка та викладає на стіл, називаючи слово.



### 6) Дидактична гра «Звідки лист?»

- Лист з клена – кленовий;
- Лист з берези – березовий;
- Лист з каштана – каштановий;
- Лист з дуба – дубовий;
- Лист з липи – липовий.

### 7) Переказ тексту.

Логопед читає текст. На шахових фішках зображення предметів та подій, кі наявні у тексті. Під час читання діти знаходять відповідні до тексту малюнки та викладають їх на шахову дошку. Потім діти переказують текст, спираючись на викладені малюнки.

### «Калина»

Жили собі дід та баба. І не було у них дітей. Пішли вони у ліс ягоди збирати. Дивиться баба, а в гушавині лісу маленький пагінець до неї людським голосом промовляє: “Я Калина. Посадіть мене біля своєї оселі”. Виколав дід кущик і посадили вони його біля своєї оселі. Ранком дивиться баба: виріс червоний кущ вище вікна. Вона до нього, а під кущем — маленька, чепурна дівчинка. Зраділа баба, забрала дівчинку до себе і назвала її Калинкою.





### 3. Заключна частина

Де ми з вами побували, діти? Що ми бачили? Опишіть осінній ліс. Який він? Які правила поведінки у лісі ви знаєте?

#### Конспект заняття № 7

**Тема.** Розвиток фонетико-фонематичних процесів. Звуки Т-Д.

**Мета:** познайомити дітей зі звуками Т, Д, вправляти у їх диференціації, вмінні визначати наявність та місце звука у слові, познайомити з літерами Т, Д; розвивати дрібну та артикуляційну моторику, просторові уявлення,

орієнтування на площині; виховувати посидючість, працьовитість, доброзичливість.

**Обладнання:** інтерактивна дошка, шашкова дошка з фішками, інтерактивна гра «Чий подарунок?», зображення рижого та сірого кота, зображення тачки та дачки.

### **Хід заняття:**

#### **1. Вступна частина.**

Вірш-привітання

Ми стаємо всі у коло,  
Я і ти, ти і я,  
Не сумуємо ніколи  
Разом ми одна сім'я!

Доброго ранку, діти! Сьогодні до нас завітало 2 гостя (на дошці з'являється зображення двох котів: рижого та сірого). Рижого котика звать Том, а сірого – Дим. Вони сьогодні хочуть погратися з нами та познайомити нас з новими звуками.



#### **2. Основна частина.**

##### **1) Артикуляційні вправи.**

Як ми знаємо, котики дуже люблять молоко, а для того щоб його пити, їм необхідно мати сильний язик. Давайте і ми розізнаємо наші язички.

- Лопаточка
- Голочка
- Неслухняний язичок



- Гірка
- Трубочка
- Кицька п'є молоко.

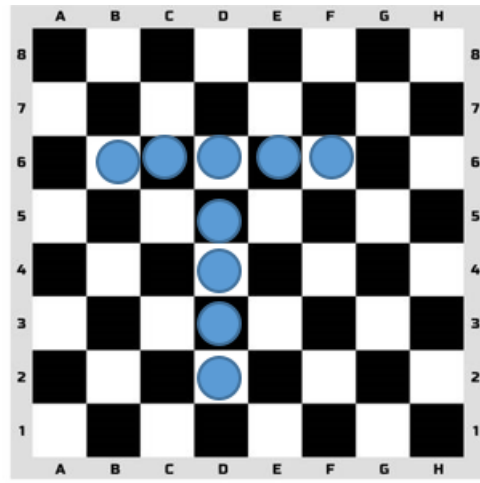
2) Том та Дим принести нам малюнки (на дошці з'являються зображення «тачка», «дачка») та хочуть щоб ми здогадалися, чим ці слова схожі, а чим відрізняються один від одного. Давайте промовимо ці слова декілька разів. Чим вони відрізняються? – першим звуком. Так, діти, правильно. Зображення тачки нам приніс Том. Як ви гадаєте, чому? – тому що зі звука Т починається його ім'я. А чому Дим приніс зображення дачки? – тому що його ім'я починається зі звука Д.



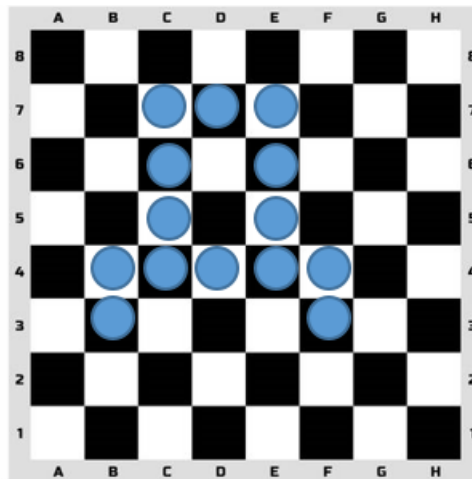
### 3) Знайомство зі звуками.

Звуки Т та Д – приголосні. А це значить, що ми їх будемо позначати рисочками. Давайте визначимо разом який звук глухий, а який дзвінкий: прикладіть руку тильною стороною до шиї та промовляйте звук Т декілька разів. Горло бринить? – ні значить звук глухий. А тепер вимовляйте звук Д. Горло бринить? – так, значить звук дзвінкий.

Діти, звук Т на письмі позначається літерою Т (демонструється друкована буква Т). Давайте викладемо її на шаховій дошці.

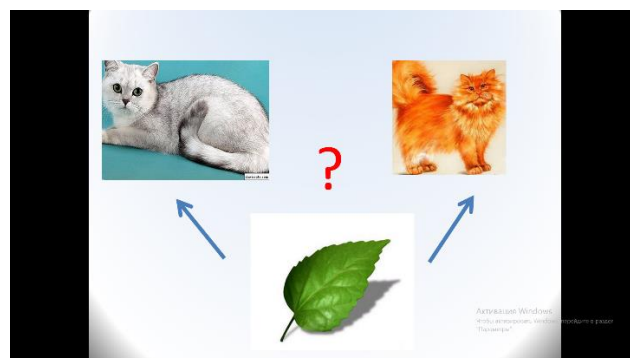


А звук Д позначається літерою Д (демонструється друкована буква Д).  
Давайте і її викладем нашими фішками.



#### 4) Інтерактивна гра «Чий подарунок?»

Дітям пропонується подарувати подарунки Тому та Диму. Тому подаруємо всі подарунки зі звуком Т, а Диму – подарунки зі звуком Д. Діти називають де знаходиться звук у слові (на початку, всередині чи в кінці).



### 5) Гра «Зміни звук»

Логопед називає склади зі звуком Т, а діти повторюють такий самий склад, але зі звуком Д. Та навпаки.

$$D_A = T_A$$

ТО=ДО

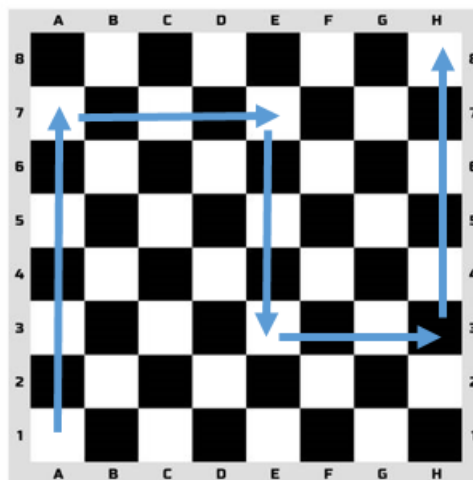
ДИ=ТИ

ИТ=ИД.

$$T_I = D_I$$
$$A^T = A^D$$
$$O_D = O_T$$
$$DU=TY$$

### **б) Гра на шашковій дошці «Лабіринт».**

Дітям необхідно фішкою пройти лабіринтом. Коли фішка потрапляє на білий квадрат, то діти вимовляють звук Т, коли на чорний – звук Д.



### 3. **Заключна частина.**

Том і Дим дуже раді, що потрапили до нас на заняття. Вони передали мені, що пишаються вами, бо ви дуже розумні діти і впоралися з усіма завданнями. Отже, з якими звуками ми сьогодні познайомилися? Чим вони схожі? Чим відрізняються? Як ми будемо їх позначати на письмі?