

інтегрованих занять з лялькотерапії (казкотерапії) з метою їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Казкотерапія – метод, інтегративна форма розвитку особистості дитини, розвитку творчо-мовленнєвих здібностей, удосконалення взаємодії з оточуючим світом. До казок зверталися в своїй творчості закордонні та вітчизняні психологи (Е. Фром, Е. Берн, Е. Гарднер, І. Вачков, М. Осоріна, Е. Лисіна, Т. Зинкевич-Євстигнеева та ін.) [2].

Відтак, беручи до уваги, всі вище перераховані корекційні можливості арттерапевтичної та артпедагогічної, зокрема театралізованої діяльності, для студентів були розроблені «артпедагогічні заняття», які включають такі творчі завдання як, моделювання макета театральної ляльки «Слухняний Язичок»; виготовлення одягу для казкових персонажів пальчикового театру; театралізовані сценки-етюди.

Отже, студенти на практичному рівні засвоюють такі форми артпедагогічної роботи, як розповідь, малювання, придумування фантастичних казок, виготовлення декорацій для лялькових вистав за сюжетами народних казок. Підсумком практичного застосування театралізованої діяльності стали постановка та розігрування логопедичних вистав: «Рукавичка», «Колобок», «Новорічні пригоди», «Пригоди панди Кунг-Фу» в різноманітних жанрах (комедія, детектив, м'юзікл тощо).

**Висновки.** В умовах розбудови національної системи освіти й становлення системи спеціальної освіти виникає проблема якісної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, здатних працювати у відповідності до вимог і умов сучасного суспільства.

Водночас, сучасний стан спеціальної освіти характеризується варіативністю програм щодо виховання та навчання дітей з мовленнєвими порушеннями, а значить і свободою творчості під час практичної діяльності.

Отже, високі вимоги до якості професійної діяльності вчителя-логопеда спонукають до застосування інноваційних технологій в умовах вищої педагогічної школи, до числа яких можна віднести артпедагогіку та арттерапію.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Артпедагогіка та арттерапія в спеціальному освітньому закладі: Учеб. для студ. серед. і вищ. учеб. заведений / Е. А. Медведева, І.Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М., 2001. – 248 с.*
2. *Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.*
3. *Киселева М. Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.*
4. *Овчар О.Н., Колягина В.Г. Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии. – М., 2005. – 80 с.*
5. *Таранова Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: Игры, упражнения, занятия. – Ставрополь: сервис-школа, 2003. – 96 с.*
6. *Шумакова Н. Ю. Артпедагогіка как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры: Дис. ... док. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 380 с.*

УДК 376.3-056.34:016:81-028.31

**О. П. Мілевська**  
викладач, асистент  
Кам'янець-Подільський  
національний університет  
імені Івана Огієнка

## КОРЕКЦІЯ ГРАМАТИКО- СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ

*Стаття розкриває корекційні можливості психолінгвістичної методики доповнення тексту як інтегрованого прийому розвитку граматичних і семантичних умінь у молодших школярів із затримкою психічного розвитку та одночасного впливу на процес формування розуміння тексту.*

*Статья раскрывает коррекционные возможности психолингвистической методики дополнения текста как интегрированного приема развития грамматических и семантических умений у младших школьников с задержкой психического развития, а также одновременного влияния на процесс формирования понимания текста.*

The article reveals the possible corrective psycholinguistic methods to add the text as an integrated reception of grammatical and semantic skills in primary school children with learning disabilities, as well as the simultaneous impact in promoting understanding of the text.

**Ключові слова:** учні із затримкою психічного розвитку, розуміння тексту, мовленнєві уміння, граматики-семантичні уміння.

**Ключевые слова:** учащиеся с задержкой психического развития, понимание текста, речевые умения, грамматико-семантические умения.

**Key words:** children with mental retardation, text comprehension, speaking skills, grammar and semantic skills.

**Постановка проблеми.** Серед чисельних навчальних умінь чільне місце займають читацькі уміння. Вони великою мірою визначають динаміку опанування учнями програмним матеріалом, значна кількість якого представлена у вигляді текстів. Основною якісною характеристикою читацьких умінь є усвідомленість [4], яка формується у процесі опанування навички читання на основі інтеграції психічних процесів та особистісного досвіду (М. Вашуленко, Т. Горбунцова, М. Оморокова, О. Савченко).

Школярі із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) відзначаються порушеннями означених пізнавально-особистісних компонентів [5], відтак відчують суттєві труднощі усвідомленого читання. Становлення цієї навички відбувається впродовж початкового навчання, шляхом опанування розуміння текстів на уроках читання. Розуміння текстів, в свою чергу, відбувається як послідовне розуміння окремих речень, утворення на цій основі смислових концептів та поєднання їх цілісним смисловим зв'язком. Отже, уміння мовленнєвої та мислиннєвої обробки тексту складають основу його розуміння.

Згідно наукових досліджень, молодшим школярам із ЗПР властиві особливості пізнавальної діяльності: слабкість синтетичних процесів, зниження темпу перебігу мислиннєвих операцій (Т. Власова, Г. Жаренкова, Т. Ілляшенко, І. Марковська, В. Насонова, Н. Нікашина, М. Певзнер, Т. Сак, Г. Спіонек, В. Тарасун, Р. Трігер ін.),

мовленнєві недоліки (фонетико-фонематичні та граматичні помилки, труднощі розуміння лексики, смислових зв'язків, порушення сприймання та аналізування вербальної інформації (І. Глущенко, Л. Кашуба, І. Марченко, Н. Менчинська, О. Слепович, А. Цимбалюк ін.). Окремі дослідження вказують на особливості розуміння текстів цими учнями: це фрагментарність, дослівне відтворення прочитаного, змістові привнесення, втрата смислової спрямованості (Н. Ципіна); Л. Блінова відзначає, труднощі учнів із ЗПР в оволодінні читанням пов'язані із слабкою здатністю до звукового і смислового аналізів, з недостатністю узагальнень, абстрагувань, з послабленою увагою до вербального матеріалу [2, с. 15-21]. Проте, в учнів із ЗПР відзначається прагнення до розуміння змісту прочитаного, яке потрібно стимулювати за допомогою спеціальних прийомів (В. Мухіна, Н. Ципіна).

Відповідно, предметом нашої уваги стали мовленнєво-мислиннєві уміння учнів молодших класів із ЗПР у контексті опосередкування процесу розуміння текстів та спеціальні прийоми для їх активізації.

У даному дослідженні ми виходили з наступних позицій:

- ✓ мовленнєві уміння, зокрема граматики-семантичні, необхідні для роботи з текстами, оскільки текст – це упорядкована на функціонально-смислового рівні група речень, які завдяки семантичним і функціональним відношенням елементів являють собою смислово єдність з відображеними лексичними, граматичними, логічними, стилістичними зв'язками [3];
- ✓ первинне сприйняття тексту означене виявленням лексичних і граматичних зв'язків, завдяки чому читач проникає у внутрішню семантику;
- ✓ розуміння тексту має словесну форму вираження; за якістю учнівських розгорнутих висловлювань за змістом твору можна робити висновки про якість розуміння ними тексту в цілому;
- ✓ недорозвиток мовлення в учнів із ЗПР спричинятиме труднощі розгорнутого оформлення мовленнєвих висловлювань, що позначиться на якості

вербальної обробки тексту, тобто страждатимуть основні види шкільної роботи з текстом (переказування, відповіді на питання). Оскільки результат розуміння тексту вербалізується (мовленнєві характеристики, висновки, відповіді, ін.), недоліки мовленнєвої діяльності школярів із ЗПР, зокрема граматичних і лексичних умінь у семантичній ланці, безпосередньо можуть викликати недоліки розуміння ними текстів.

На наш погляд, у якості засобу корекції мовно-мислиннєвої діяльності у процесі роботи над розумінням тексту учнями із ЗПР, а саме умінь адекватно сприймати зміст текстових елементів (речень), слід розглянути методику доповнення тексту [1]. Ця методика широко застосовується у психолінгвістиці з метою перевірки ступеня розуміння тексту. Згідно опису методики (У. Тейлор), з тексту вилучається кожне 5-7 слово, а респондент заповнює пропущені слова. Психолінгвістичні дослідження (праці В. Белянїна, Ю. Сорокіна ін.) свідчать, що при заповненні 57 % пропусків учень може опрацювати текст самостійно; при відтворенні 44 % і менше пропусків учень повинен опрацювати текст під керівництвом педагога (за Н. Чепелевою).

Методика доповнення дозволяє учневі безпосередньо працювати з текстовим матеріалом, створюючи наочно-дійову основу цієї роботи. При цьому є задіяними не лише мнестичні процеси, як у переказах чи відповідях на питання, а й безпосередні гностичні функції (прочитування на основі зорового сприймання, можливість повернутись до попереднього слова, речення). В цьому, на нашу думку, переваги прийому доповнення над переказом та відповідями на питання; цей прийом виконуватиме корекційну функцію у роботі з учнями із ЗПР – функцію повторного звернення до текстової інформації, яке водночас потребуватиме активної мовленнєво-мислиннєвої діяльності, спрямованої на відновлення пропущених текстових елементів.

Заповнюючи пропуски, учень читає деформоване речення, здійснює смислову обробку сприйнятого письмового висловлювання та пригадує

вихідний текст, на основі чого відбувається пошук лексико-граматичного засобу для відновлення цілісності речення. Ми припускаємо, що адекватне розуміння тексту дозволить учневі правильно заповнити пропуски (дослівно або синонімічно). З іншого боку, процесом заповнення пропусків може керувати вчитель; тоді даний прийом набуватиме іншого значення: в залежності від пропущеного слова учитель скеровуватиме пізнавально-пошукову діяльність учнів, допомагаючи їм встановити низку текстових зв'язків і залежностей (граматичних, семантичних, логічних ін.).

Проведене нами експериментальне дослідження із застосуванням методики доповнення тексту з учнями із ЗПР четвертих класів було спрямоване на виявлення особливостей сприймання учнями зовнішньої (лексико-граматичної) форми вираження тексту як засобу його подальшого розуміння. Ми враховували, що правильне заповнення учнями пропусків є свідченням адекватного сприймання і розуміння контекстних елементів, що лежить в основі мовно-мислиннєвих операцій щодо аналізу тексту. Під правильним заповненням пропусків ми розуміли дослівне або синонімічне відтворення слів (А. Капська, Н. Чепелева). Граматична правильність заповнення пропусків, на наш погляд, є свідченням їх включення у систему семантичних і синтаксичних зв'язків як складової процесу розуміння тексту.

В ході дослідження учні попередньо читали тексти, відповідали на питання за змістом, після чого була застосована методика доповнення: школярі працювали з роздатковим матеріалом (матриці текстів з пропусками (див. рис. 1) і забезпечувались простими олівцями і гумками; виконання даного завдання дозволяло учневі самостійно виправити помилку. Ми запропонували школярам 6 текстів, умовно об'єднаних у дві групи; критеріями об'єднання були змістова (лексико-граматична) і смислова (структурно-логічна) складності інформації, закладеної у текстах.

Під час виконання даного завдання

учні помітно пожвавлювались, супроводжували пошук слів усним мовленням, перепитували і уточнювали правильність підібраних слів. Це свідчило про виникнення у них пізнавального інтересу, що важливо у навчальній діяльності, оскільки робить її активною. Для школярів обраної категорії це суттєво.

Отримані нами результати (табл. 1) демонструють, що учні із затримкою

психічного розвитку здатні заповнювати пропуски у текстах, що є позитивним моментом.

Заповнити пропуски у текстах першої групи на високому рівні змогли орієнтовно однакова кількість школярів. Такі результати дозволяють зробити висновки про належний рівень сприймання і розуміння учнями контекстних елементів, розуміння змісту окремих слів (пропущених), використання

**Сини**

Дві жінки брали воду з криниці. До них \_\_\_\_\_ третя. І старенький дідусь \_\_\_\_\_ відпочити на камінчик.

Ось перша жінка \_\_\_\_\_ другій:

– Мій син спритний і сильний. Ніхто його не \_\_\_\_\_.

– А мій син \_\_\_\_\_, як соловейко. Ні в кого такого голосу \_\_\_\_\_, - каже друга.

А третя мовчить.

– Чому ж ти про свого сина не скажеш? – \_\_\_\_\_ у неї сусідки.

– А що \_\_\_\_\_? – мовчить жінка. – Нічого в ньому особливого немає.

Набрали жінки повні відра води й \_\_\_\_\_. А дідусь за ними. Йдуть жінки, зупиняються. \_\_\_\_\_ руки, розпліскується вода, ломить спину. Аж раптом три хлопці \_\_\_\_\_.

Один через голову перевертається, колесом \_\_\_\_\_, другий соловейком \_\_\_\_\_ – милуються жінки.

А третій до матері \_\_\_\_\_, узяв у неї важкі відра й \_\_\_\_\_.

Запитують жінки в дідуся:

– Ну що, як наші сини?

– А де ж вони? – \_\_\_\_\_ дідусь. – Я тільки одного сина \_\_\_\_\_.

Рис. 1. Зразок матриці тексту для застосування методики доповнення

смыслових зв'язків у реченнях з метою доповнення відповідними за смыслом (значенням) засобами. У текстах другої групи показники нижчі, що, на нашу думку, зумовлено складністю самих текстів. Ці дані свідчать про те, що близько половини учнів на достатньому рівні орієнтуються у засобах зовнішнього вираження текстів, складніших за смысловим навантаженням.

Таблиця 1

**Кількісні показники виконання методики доповнення текстів (у %)**

Рівні	I група текстів			II група текстів		
	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6
Високий	77,4	72,6	70,1	46	54,8	60,5
Середній	12,9	16,9	21	33,1	16,9	20,2
Низький	9,7	10,5	8,1	20,9	28,2	19,4

Частина учнів показали недостатні уміння орієнтуватись у лінгвістичних засобах вираження змісту текстів (школярі з низьким рівнем): у їхніх роботах зустрічались асоціативні, в т.ч., неконтекстні заміни (табл. 2).

Таблиця 2

**Зразки допущених учнями словозамін у заповненні пропусків**

Пропущене слово у тексті	Заповнений учнем пропуск
«болять» (руки)	«змучені»
(від) «подиву»	(від) «повів»
(за) «вікном»	«за хатою»
(бабуся Марія) «повела»	«каже»
(сонце) «сходить»	«світить»
«зачарований»	«заморожений»
«співав» (соловейко)	«літав»
(працював) «агрономом»	«на полі», «на тракторі»
«найстарша»	«було сто «

«падають» (краплі на стіл)	«налий воду» або «доц»
«правнуків»	«синів»
«чаєм»	«ідою»
«питає» (мама)	«мовчить»
«відповів»	«розповів»

В окремих випадках ці школярі дублювали на місцях пропусків попередні чи наступні слова з тексту, або залишали пропуски незаповненими.

Нами було помічено, що краще досліджувані відтворюють пропущені дієслова; вони вписували дослівну форму, дієслово-синонім у відповідній граматичній формі чи змінене у морфемному відношенні дієслово: наприклад, «сказала» замість «відповіла»; «несла» замість «понесла» ін. Поряд з цим, спостерігались словозаміни, більш характерні для розмовної лексики. Наприклад, замість дієприслівника «відкривши» (широко очі) вжито дієслова «виставив», «витріщив», «розплющив», замість дієслова «болять» (руки) вжито дієслова «ломить», «крутить» ін.

Було також відмічено, що учні відчують труднощі у відтворенні пропусків у неповних чи інвертованих синтаксичних конструкціях тексту. Наприклад, важким для відтворення виявилось наступне речення: «Один через голову перевертається, колесом крутиться». У ньому ми вилучили дієслово «крутиться»; труднощі його відновлення могли виникати внаслідок наявності неповного підмета («Один ...» – хто?), і наявності інвертованої частини «колесом крутиться». Відсутність прямої вказівки на суб'єкт виконання дії (хто? – син, хлопець) робить цей контекстний елемент складним для сприймання і потребує від читача співставлення смислу даного елемента із смислом попереднього контексту «Аж раптом три хлопці вибігли». Встановлення міжконтекстного зв'язку дозволить адекватно сприйняти зміст інвертованої частини.

Якісний аналіз емпіричного матеріалу дозволяє зробити висновок про те, що на характер заповнення текстових пропусків учнями із ЗПР впливає нечіткість їхніх знань і уявлень про навколишнє, внаслідок чого виникають родо-видові заміни: напр., слово «ставок» учні заміняють словом «річка» ін.

Значні труднощі виникали в учнів при відтворенні пропущених службових частин мови у поєднанні із самостійними, а також при відтворенні прислівників та дієслів неозначеної форми. Наприклад, дієслово «уявити» відтворювалось учнями як «дивитись, здивуватись, забути, згадати, сумувати, заснути»; замість прислівника «страшно» учні використовують «темно, жалко, жаль, жалібно». І в першому, і в другому випадках в текстах містяться лексичні елементи, наближені до вжитих учнями заміників. Тобто, на характер відтворення лінгвістичних засобів даного типу впливають уподібнені смислові, стилістичні і лексико-граматичні зв'язки.

В цілому, застосування методики доповнення виявило можливості четверокласників із ЗПР орієнтуватись у лексико-граматичних засобах зовнішнього вираження змісту текстів, а також окремі труднощі сприймання і подальшого відтворення цих засобів.

Наступним кроком нашого дослідження була перевірка результативності застосування методики доповнення у якості навчально-корекційного прийому для покращення умінь учнів із ЗПР оперувати семантичними і граматичними характеристиками текстів у процесі їх розуміння. При цьому учителям ми відводимо керівну роль, адже саме він проводить попередній аналіз тексту і визначає опорні слова, незрозумілі (для учнів) чи незнайомі слова, ключові речення у тексті. Обравши один з вказаних елементів, учитель може провести його ж опрацювання, запропонувавши учням часткове виконання методики доповнення: окреме речення або його частина, в яких пропущений визначений учителем елемент; чи низка речень, у яких пропущені «смислові» слова, шляхом постановки запитань від яких залежить зв'язок між реченнями тощо.

Аналіз результатів застосування методики доповнення у якості корекційного прийому з розвитку в учнів із ЗПР граматико-семантичних умінь довів її ефективність щодо розвитку в учнів експериментальної групи умінь оперувати засобами вираження змісту у межах речень (мінімальних контекстів)

навіть за наявності зовнішньо-лінгвістичних особливостей (семантичних, синтаксичних) та загальної смислової складності текстів (табл. 3). Це підтверджують показники високого рівня виконання даного завдання у цій групі, відсутність показників низького рівня та незначні показники середнього рівня.

У контрольній групі, з учнями якої не застосовували методику доповнення (її частковий варіант) як засіб корекції граматичних та семантичних умінь, поряд із достатніми сумарними показниками високого та середнього рівнів доповнення текстів, було виявлено показники низького рівня. Наявність учнів у контрольній групі, які не впорались із виконанням даного завдання, пояснюється труднощами самостійного здійснення операцій з відновлення змістової та смислової структури висловлювань.

Таблиця 3  
**Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами методики доповнення тексту у КГ та ЕГ (у %)**

Рівні розуміння текстів	I група текстів						II група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	98,4	41,9	100	59,7	100	67,7	98,4	48,4	100	75,8	98,4	70,9
Середній	1,6	35,5	0	24,2	0	29,1	1,6	22,6	0	17,7	1,6	19,4
Низький	0	22,6	0	16,1	0	3,2	0	29,0	0	6,5	0	9,7

Якісний аналіз отриманих результатів показав, що найчастіше учні ЕГ дослівно відтворювали пропуски без морфологічних і граматичних словозмін; у випадку вживання слів-синонімів теж не спостерігалось порушень у доборі їх форми. Частими були випадки вживання синонімів причиново-наслідкового зв'язку (наприклад, «хворіє» замість

«кашляє»; «побачив» замість «глянув»), що вказує на здатність адекватної варіативності лексичними засобами.

Свідченням розуміння учнями ЕГ основного змісту речень є вживання на місцях пропущених складних для розмовного мовлення, рідковживаних форм слів тих мовних засобів, які водночас підтверджують розуміння дітьми вищезначених форм слів (тобто, містяться у пасивному словнику) та наявні у їхньому активному вжитку. Учні використовують складену форму дієслів майбутнього часу замість суфіксальної «буде жити», «будете жити» замість «житиме», «житимете»; «буду нести» замість «нестиму» ін.; вживають актуалізовані лексеми «вгостила», «пригощала» замість рідковживаної форми «частувала» ін.. Або приклад відтворення пропуску у реченні з інверсією: одне із складно-підрядних речень містить частину з вербальною інверсією: «закопує тато стовпки поруч з хатою»; у якості пропуску визначено слово «закопує»; певна кількість учнів ЕГ, заповнюючи цей пропуск, намагаються усунути інверсію і, дублюючи присутність підмета, вживають словосполучення «тато закопує». Цей та попередньо наведені приклади демонструють уміння учнів оперувати зовнішнім змістом, здійснюючи переведення лінгвістичних засобів його вираження на власну мову без змін у смисловому аспекті.

Табличні дані (табл. 3) показують, що учні КГ виявили гірші уміння добору адекватних у лексичному, граматичному відношеннях засобів для доповнення речень із пропусками. Серед результатів, отриманих у цій групі наявні показники як високого, так і середнього та низького рівнів.

Таким чином, застосування методики доповнення текстів варто розглядати як дієвий прийом корекції мовленнєвих умінь в учнів із затримкою психічного розвитку за умови керівництва учителя (прямого чи опосередкованого). До перспектив досліджень у даному напрямку відносимо вивчення особливостей застосування даного методичного засобу з учнями третіх, других класів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белянин В. П. Тестовая методика дополнения как психолингвистический эксперимент // *Общественные, теоретические и прагматические проблемы.* – М.: Институт языкознания, 1978. – С. 24-28.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова – М.: «Издательство НЦ ЭНАС», 2001. – 132 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
4. Савченко О. Я. Методика чтения у начатковых классах: Посібник для вчителя / Савченко О. Я. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
5. Тарасун В. В. Научно-методические основы формирования знаний, умений и навыков у детей с трудностями в обучении: научно-методический посібник / В. В. Тарасун. – К.: Институт змісту і методів навчання, 1998. – 102 с.

УДК 159.955+159.946.3»712»]-053.4

**І. В. Рачок**

студентка спеціальності  
«Корекційна освіта. Логопедія»

**В. М. Андросова**

старший викладач кафедри логопедії  
Сумський державний  
педагогічний університет  
ім. А. С. Макаренка

## СІНКВЕЙН ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній статті розглядається взаємозв'язок мислення і мовлення та використання сінквейну як технології їх розвитку у дітей дошкільного віку.

В данній статті розглядається взаємозв'язок мислення і мовлення та використання сінквейну як технології їх розвитку у дітей дошкільного віку.

*In this article consider interrelation thinking and speech and use sinkveynu as technology of their development in preschool children.*

**Ключові слова:** сінквейн, мислення, децелерація.

**Ключевые слова:** сінквейн, мышление, децелерація.

**Key words:** sinkveyn, thinking, decelerations.

**Постановка проблеми.** Мовлення посідає центральне місце в процесі

психічного розвитку дитини і внутрішньо пов'язане з розвитком мислення. На сьогодні проблема співвідношення мовлення і мислення має як теоретичну так і практичну сторону. Існують різні точки зору щодо цього питання. На думку французького психіатра Ж. Піаже, мислення не залежить від мовлення. В свою чергу, російський психолог Л. С. Виготський вважав, що мовленню належить значна роль у забезпеченні розвитку вищих форм мислення особистості. Розуміння ролі мови і мислення в структурі мовленнєвого дефекту, позначається на постановці експериментальних досліджень цього питання і діяльності логопеда, яка полягає у пошуку практичних методів роботи з дітьми із мовленнєвими порушеннями. Одним з таких напрямків в логопедії є використання сінквейну.

**Мета статті:** проаналізувати взаємозв'язок мислення і мовлення та застосування сінквейну як технології їх розвитку у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку.

**Завдання:**

1. Опрацювати літературу із даної теми.
2. Простежити особливості взаємозв'язку мислення і мовлення в структурі мовленнєвого дефекту.
3. Розглянути методику застосування сінквейну у логороботі з дітьми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовлення, з однієї сторони є знаряддям для вираження наших уявлень, думок, пізнання, а з другої – засобом до їх збагачення і розширення, до формування нашої свідомості [5, с. 3].

Мовленнєва діяльність формується і функціонує у тісному зв'язку з розвитком психіки дитини, з різними її процесами, що відбуваються в сенсорній, інтелектуальній, афектно-вольовій сферах. Ці зв'язки виявляються не тільки в нормальному, а й в аномальному розвитку. Розкриття зв'язків між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічної діяльності, дає можливість визначити оптимальні шляхи впливу на психічні процеси, що беруть участь в утворенні мовленнєвої вади [7 с.10].

На думку Л. С. Виготського, А. Р. Лурії, А. В. Запорожця та ін., всі психічні процеси