

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЗЮЗІН ЮРІЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

УДК: 376.37.103.71-053.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНИКІВ 3 – 5 РОКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ III РІВНЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

016 – Спеціальна освіта

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____Ю. В. Зюзін

Науковий керівник: Мога Микола Данилович, доктор педагогічних наук,
доцент ДНУ імені Олеся Гончара

Дніпро – 2026

АНОТАЦІЯ

Зюзін Юрій Вячеславович. Корекція порушень мовленнєвого розвитку дошкільників 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами фізичного виховання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта – Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара – Дніпро, 2026.

Дослідження присвячене проблемі корекції порушень мовлення, зокрема різних видів диспраксій, у дошкільників 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення в процесі спеціально організованого фізичного виховання.

Обґрунтовано науково-педагогічні засади використання можливостей фізичного виховання в корекції мовленнєвих порушень у дошкільників 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III ступеня. Висвітлено методичну специфіку фізичного виховання в корекції мовленнєвого розвитку вказаної категорії дітей.

Наведено академічні та інноваційні принципи використання моторної сфери та фізичної активності дошкільників із ЗНМ. Адаптовано загальновідомі та сформульовано інноваційні методи використання фізичного виховання для корекції мовленнєвого розвитку цих дітей, зокрема їхніх праксичних функцій.

Розроблено методика корекції всіх видів диспраксій у дітей дошкільного віку 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення на основі використання можливостей фізичного виховання.

Досліджено та проаналізовано особливості стану різних видів праксису (загального, дворучного, кистьового, пальцевого, зорово-моторного, орального, артикуляційного, символічного) у порівнянні з однолітками з нормотиповим варіантом розвитку.

Набули подальшого розвитку принципи, методи, методичні прийоми, форми та педагогічні умови корекції різних видів диспраксій у дітей 3 – 5 років із ЗНМ засобами фізичного виховання.

Практичне значення отриманих у процесі дослідження результатів полягає в тому, що була розроблена і реалізується в дошкільному освітньому секторі комплексна методика корекції всіх видів праксису в дітей 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення, яка може бути використана в різних закладах дошкільної освіти: спеціалізованих, комбінованих ЗДО, інклюзивно-ресурсних центрах тощо. Це буде сприяти поліпшенню загального психомовленнєвого розвитку вказаної категорії дітей.

Розроблені та апробовані на практиці комплекси спеціальних вправ із фізичного виховання для поліпшення стану як всіх видів праксису, так і порушень мовлення зазначеної категорії дітей.

Отримані результати дослідження можна використовувати в практичній діяльності різних закладів дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, у лікарнях, санаторіях, а також приватній практиці. Інформацію про отримані результати має сенс презентувати на батьківських зборах, консультаціях із проблематики профілактики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ.

Теоретико-методологічні розробки та практичні рекомендації, отримані під час дисертаційного дослідження, можуть бути використані в навчальному процесі педагогічних закладів освіти різних рівнів акредитації, для відповідних обласних академій та інститутів післядипломної освіти в межах спеціалізованих курсів із проблематики поліпшення та корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, зокрема із загальним недорозвитком мовлення.

Дослідження можна застосовувати в навчальному процесі відповідних середніх спеціальних та вищих педагогічних закладів у межах орієнтованих курсів «Теорія та методика адаптивного фізичного виховання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату», у розробці навчальних курсів «Інноваційні підходи у фізичному вихованні та оздоровленні дітей з

особливими освітніми потребами», «Профілактика і корекція рухових порушень у дошкільників», «Інклюзивне фізичне виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я», «Предметно-практична діяльність дошкільників з особливими освітніми потребами» тощо для обласних академій та інститутів післядипломної освіти педагогів.

На основі аналізу вітчизняних і закордонних наукових джерел із проблематики дисертаційного дослідження проаналізовано сучасний стан наукових досліджень із проблематики використання можливостей моторної сфери дітей дошкільного віку для корекції порушень їхнього мовленнєвого розвитку. Визначено теоретико-педагогічні основи взаємозв'язку фізичного виховання та мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей: морфологічна і функціональна анатоמו-фізіологічна побудова великих півкуль головного мозку дитини, а також філогенетично сформовані проєкції тіла й внутрішніх органів у ній доводять тісний історичний зв'язок моторної сфери з мовленнєвими центрами та в цілому з формуванням вищих психічних функцій дитини. Таким чином, існують усі передумови використання значного потенціалу моторної сфери, рухової діяльності дитини в контексті покращення та корекції її психомовленнєвого розвитку.

Резюмуючи історичний аналіз теоретико-методологічних напрацювань фахівців, слід зазначити перспективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання:

1. Фізичний і психічний розвиток дитини слід розглядати як єдиний взаємопов'язаний процес загального психофізичного становлення особистості. При цьому вчені визнають примат моторики, тобто ведучу інтегративну роль моторного аналізатора в існуючому комплексі усіх аналізаторних систем. Ручна предметно-маніпулятивна діяльність дітей раннього й дошкільного віку потужно стимулює формування нейронних структур півкуль головного мозку, що відповідають за психічний розвиток дитини, зокрема розвиток її мовлення. Синхронізація основних рухів дитини, рухів кисті, м'язової мускулатури і язика можуть суттєво стимулювати розвиток нейронного субстрату

мовленнєвих зон головного мозку. У ширшому сенсі слід вести мову про «координацію всіх координацій», включно з додатковими (зорово-моторну, окуло-моторну, вестибулярну та подарну).

2. В основі повноцінного психічного розвитку дитини (включаючи її мовленнєвий розвиток) лежить своєчасне формування підкоркових нейронних структур головного мозку, які являють собою своєрідний фундамент для ефективного функціонування вищих психічних коркових функцій. На ранніх етапах зростання дитини стимулюють розвиток цих підкорково-коркових нейронних структур різні види повзання, які в нормі виконуються на основі перехресної координації верхніх та нижніх кінцівок.

3. Ритмізація рухово-ігрової діяльності (глобальних рухів всього тіла та кінцівок, рухів кистями (пальцями), артикуляційних рухів) дитини в комплексі з іншими корекційними напрямками може помітно покращити її мовленнєвий розвиток. Плавність, пластичність рухів тіла та кінцівок стимулює формування управлінських механізмів (сервомеханізмів), що позитивним чином впливає на загальний психофізичний розвиток дитини, зокрема мовленнєвий розвиток. Мовлення, виразність рухів, міміка та емоції дуже тісно пов'язані між собою – тому можна вважати емоційний супровід рухово-вербальної діяльності потужним стимулятором мовленнєвого розвитку дитини.

Перераховані вище перспективні напрями використання потенціалу моторної сфери дитини в покращенні її мовленнєвого розвитку дозволяють виокремити основні принципи корекційної роботи: комплексності, примату моторики, сомо-нейро-психічної триєдності, генерування збудження, гармонізації міжпівкульних взаємовпливів, онтогенетичний, принцип «координації всіх координацій» (координаційних трансформацій). Ці принципи необхідно покласти в концептуальні підвалини використання значних можливостей моторної сфери та рухової діяльності дітей із ЗНМ в становленні й корекції їхнього мовленнєвого розвитку.

Розроблено та впроваджено інтегровану методику корекції порушень мовленнєвого розвитку дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами фізичного виховання та експериментально перевірити її ефективність. Створено модель функціонування цієї методики, яка повинна складатися з таких структурних компонентів: цільового (кінцевий корекційний результат), моніторингу мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, планування корекційної роботи, змісту корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання; контролю за корекційним процесом та його коригування.

У якості методичного забезпечення корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ засобами фізичного виховання використовувались такі специфічні методи: первинності релаксації, мануального стимулювання (пріоритету ручної діяльності), формування міжпівкульної нейронної координації, онтогенетичний метод формування загальної дихальної функції, музикотерапії, озвучування рухів, мовленнєвого супроводу рухів, тотальний ігровий метод.

Для підвищення ефективності корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ з використанням можливостей формування їхніх основних кистьових функцій було удосконалено відомий тренажер М. Єфименка і М. Моги «Ступалки-ЛОГОС», що дало змогу використовувати такі нові його варіанти: «Прес-пап'є», «Передній клин», «Задній клин», «Кульова ручка», «Хитка опора», «Ходулі», «Пружинки», «Помпи», «Летючі тарілки», «Мішечки».

Ключові слова: корекція, мовленнєвий розвиток, праксис, діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, фізичне виховання, порушення психомовленнєвої і рухової сфери, корекційно-розвиткова логопедична робота, ігрові технології, мовленнєва діяльність, порушення мовлення, затримка психомовленнєвого розвитку, фізичні вправи, рухово-мовленнєва координація.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Зюзін Ю. В. Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання: монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 208 с. ISBN 978 - 617 - 552 - 790-0

Статті у вітчизняних фахових виданнях

1. Зюзін Ю. В. Ефективність використання тренажера «Ступалки-ЛОГОС» у поліпшенні психомовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). Одеса, 2023. С. 34–40.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-4>

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/17848>

2. Зюзін Ю. В. Потенційні можливості активації моторної сфери дошкільників в корекції мовленнєвого розвитку (концептуальний підхід). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1 (125). Суми : Вид-во Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. С. 209-219.

DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.01/209-219>

URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/Зюзін.pdf>

3. Мога М. Д., Зюзін Ю. В. Модель комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. *Грані. Науково-теоретичний альманах*. Том 26 № 1. Дніпро, 2023. С. 74-79. DOI: <https://doi.org/10.15421/172312> .

URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/1844> (особистий внесок Моги М. Д.: розробка загального методологічного підходу (моделі) до використання можливостей адаптивного фізичного виховання в корекції мовленнєвого розвитку дітей; Зюзіна Ю. В.: змістовно конкретизував з методичної точки зору контент всіх блоків моделі використання можливостей фізичного виховання для поліпшення мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення).

4. Зюзін Ю. В. Вплив дворучних силових маніпуляції на мовленнєвий розвиток дошкільників. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 95. Київ. 2023. С. 45-51.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.09>

URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/95/9.pdf>

5. Зюзін Ю. В. Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії. *Збірник наукових праць: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 22. Кам'янець-Подільськ. 2023. С. 99-109.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2023-22.99-109>

URL: <https://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/341159/329163>

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав, з напрямку якого підготовлено дисертацію

1. Moga, M., Zuzin, Y. Method effectiveness of preschoolers' speech correction using adaptive physical education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 2024. 2560–2571.

DOI: <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.2507>

URL: <https://learning-gate.com/index.php/2576-8484/article/view/2507> (особистий внесок Мого М. Д.: описав загальний методологічний підхід до використання можливостей адаптивного фізичного виховання в корекції мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; Зюзіна Ю. В. : конкретизував загальнометодичний підхід у вигляді практичних можливостей використання моторної сфери дітей із загальним недорозвитком мовлення).

Матеріали наукових конференцій

1. Зюзін Ю. В. Особливостей моторної та вербальної сфер дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання : збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-

практичної конференції (16–17 листопада 2022) / за заг. ред. С. О. Черненка. Тернопіль-Краматорськ : ДДМА, 2022. С. 151-155.

URL: <http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/NRMD/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97%202022.pdf>

2. Зюзін Ю. В. Модель можливостей моторної сфери дітей-логопатів в корекції їхнього мовленнєвого розвитку. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (23 листопада 2022 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 213-216.

URL: [file:///D:/Канд-ая%20Зюзин/Конференции/2.%20Суммы%2023.%2011.%2022%20+/Збірник%20VIII%20Міжнар%20конф%20\(23](file:///D:/Канд-ая%20Зюзин/Конференции/2.%20Суммы%2023.%2011.%2022%20+/Збірник%20VIII%20Міжнар%20конф%20(23)

2. Зюзін Ю. В. Принципи корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науковопрактичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 391-395.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10567>

4. Зюзін Ю. В. Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції "Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти". з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 105-107.

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7678>

5. Зюзін Ю. В. Релаксаційні техніки в руховій корекції дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами XVI Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 квітня 2024 року) за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В. 2024. С. 94-96.

URL: <https://logo.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/Збірник-тез-16-Міжнародної-науково-практичної-конференції-18-19.04.-2024.pdf>

6. Зюзін Ю. В. Формування зорово-моторного пальцевого праксису за інноваційною методикою «ШАШКИ». Тези за матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (13-14 травня 2025р.): збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Скороводи, 2025. С.114-118.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/15b8140e-fa79-4e48-8443-e83d83af3fff/content>

ABSTRACT

Zyuzin Yuriy Vyacheslavovich. Correction of speech development disorders in preschool children aged 3–5 with level III general speech underdevelopment by means of physical education. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 – Special Education – Oles Honchar Dnipro National University – Dnipro, 2026.

Abstract content

The study is devoted to the problem of correcting speech disorders, in particular various types of dyspraxia, in children aged 3 – 5 years with general speech underdevelopment in the process of specially organized physical education.

The scientific and pedagogical principles of using the possibilities of physical education in the correction of speech disorders in preschoolers aged 3-5 years with

general speech underdevelopment of the III degree are substantiated. The methodological specifics of physical activity in the correction of speech development of the specified category of children are highlighted.

Academic and innovative principles of using the motor sphere and physical activity of preschoolers with general speech underdevelopment are presented. Well-known and innovative methods of using physical activity for the correction of speech development of these children, in particular their practical functions, are adapted and formulated.

A method has been developed for correcting all types of dyspraxia in preschool children aged 3 – 5 years with general speech underdevelopment based on the use of physical education opportunities.

The features of the state of various types of praxis (general, two-handed, hand, finger, visual-motor, oral, articulatory, symbolic) were studied and analyzed in comparison with peers with a normotypical development variant.

The principles, methods, methodological techniques, forms, and pedagogical conditions for correcting various types of dyspraxia in children aged 3 – 5 with general speech underdevelopment using physical education have been further developed.

The practical significance of the results obtained in the research process lies in the fact that a comprehensive methodology for correcting all types of praxis in children 3–5 years with general speech underdevelopment, which can be used in various preschool educational institutions: specialized, combined preschools, inclusive resource centers, etc. This will contribute to improving the general psycho-speech development of this category of children.

Complexes of special physical education exercises have been developed and tested in practice to improve the condition of all types of praxis and speech disorders in this category of children.

The obtained research results can be used in the practical activities of various preschool educational institutions, inclusive resource centers, hospitals, sanatoriums, as well as private practice. It makes sense to present information about the obtained

results at parent meetings, consultations on the problems of prevention and correction of speech development of children with general speech underdevelopment.

Theoretical and methodological developments and practical recommendations obtained during the dissertation research can be used in the educational process of pedagogical educational institutions of various levels of accreditation, for relevant regional academies and institutes of postgraduate education within the framework of specialized courses on the issues of improving and correcting the psychophysical development of preschool children with special educational needs, in particular with general speech underdevelopment.

The research can be applied in the educational process of relevant secondary specialized and higher pedagogical institutions within the framework of courses such as “Theory and Methodology of Adaptive Physical Education for Children with Musculoskeletal Disorders.” It may also be used in the development of courses such as “Innovative Approaches in Physical Education and Health Improvement for Children with Special Educational Needs,” “Prevention and Correction of Motor Disorders in Preschoolers,” “Inclusive Physical Education for Children with Disabilities,” and “Subject-Practical Activities of Preschoolers with Special Educational Needs,” etc., for regional academies and institutes of postgraduate teacher education.

Based on an analysis of domestic and international scientific sources related to the dissertation topic, the current state of research on the use of the motor sphere of preschool children for the correction of speech development disorders was examined. The theoretical and pedagogical foundations of the relationship between physical education and speech development in this category of children were identified. The morphological and functional anatomical and physiological structure of the cerebral hemispheres, as well as the phylogenetically formed representations of the body and internal organs within them, demonstrate a close historical relationship between the motor sphere and speech centers, as well as with the formation of the child’s higher mental functions in general. Thus, all prerequisites exist for utilizing the significant

potential of the motor sphere and motor activity in improving and correcting children's psycho-speech development.

Summarizing the historical analysis of theoretical and methodological achievements in this field, the following promising directions for correcting children's speech development through adaptive physical education can be identified:

1. The physical and mental development of a child should be regarded as a unified, interrelated process of overall psychophysical development. Researchers recognize the primacy of motor functions, i.e., the leading integrative role of the motor analyzer within the system of sensory analyzers. Manual object-manipulative activities of infants and preschool children strongly stimulate the formation of neural structures in the cerebral hemispheres responsible for mental development, particularly speech development. Synchronization of a child's gross motor movements, hand movements, facial expressions, and tongue movements can significantly stimulate the development of the neural substrate of speech areas in the brain. More broadly, attention should be paid to the "coordination of all coordinations," including additional forms of coordination such as visual-motor, oculomotor, vestibular, and postural coordination.

2. The foundation of a child's полноценен mental development, including speech development, is the timely formation of subcortical neural structures of the brain. These structures serve as a foundation for the effective functioning of higher cortical mental functions. During the early stages of development, the growth of these subcortical-cortical neural structures is stimulated by various forms of crawling, which normally involve cross-lateral coordination of the upper and lower limbs.

3. The rhythmic organization of motor-play activities (global body and limb movements, hand and finger movements, and articulatory movements), combined with other corrective approaches, can significantly improve speech development. Smoothness and plasticity of body and limb movements stimulate the formation of control mechanisms (servomechanisms), positively influencing the child's overall psychophysical development, including speech development. Speech, expressiveness of movement, facial expressions, and emotions are closely

interconnected; therefore, the emotional accompaniment of motor-verbal activities can be considered a powerful stimulus for speech development.

The above-mentioned promising directions for utilizing the potential of the motor sphere to improve speech development make it possible to identify the following key principles of corrective work: the principles of comprehensiveness, motor primacy, somatic-neural-psychological unity, excitation generation, harmonization of interhemispheric interactions, the ontogenetic principle, and the principle of the “coordination of all coordinations” (coordination transformations). These principles should form the conceptual foundation for the use of the substantial capabilities of the motor sphere and motor activity of children with General Speech Underdevelopment (GSU) in the development and correction of their speech abilities.

An integrated methodology for correcting speech development disorders in preschool children with Level III General Speech Underdevelopment through physical education was developed, implemented, and experimentally tested for effectiveness. A functional model of this methodology was created, consisting of the following structural components: goal-setting (final corrective outcome), monitoring of speech development in children with GSU, planning of corrective interventions, content of speech correction through adaptive physical education, monitoring and control of the corrective process, and its adjustment when necessary.

As methodological support for correcting the speech development of preschool children with GSU through physical education, the following specific methods were employed: the principle of relaxation primacy, manual stimulation (priority of hand activity), development of interhemispheric neural coordination, the ontogenetic method of developing general respiratory function, music therapy, vocalization of movements, speech accompaniment of movements, and the total play-based method.

To enhance the effectiveness of speech development correction through the formation of fundamental hand functions, the well-known training device developed by M. Yefymenko and M. Moha, “Stupalky-LOGOS,” was improved. This made it possible to introduce new modifications, including: “Paperweight,” “Front Wedge,”

“Rear Wedge,” “Ball Handle,” “Unstable Support,” “Stilts,” “Springs,” “Pumps,” “Flying Saucers,” and “Bags.”

Keywords: correction, speech development, praxis, preschool children, general speech underdevelopment, physical education, disorders of psycho-speech and motor development, corrective and developmental speech therapy, play-based technologies, speech activity, speech disorders, delayed psycho-speech development, physical exercises, motor-speech coordination.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THESIS

Monographies

1. Zyuzin Yu. V. Correction of speech development disorders in children by means of physical education: monograph. Vinnytsia: TVORY, 2025. 208 p. ISBN 978 - 617 - 552 - 790-0

Articles in domestic professional publications

1. Zyuzin Yu. V. The effectiveness of using the “Stupalki-LOGOS” simulator in improving the psycho-speech development of preschool children. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. Issue 2 (143). Odesa, 2023. Pp. 34–40.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-4>

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/17848>

2. Zyuzin Yu. V. Potential possibilities of activating the motor sphere of preschoolers in the correction of speech development (conceptual approach). Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. No. 1 (125). Sumy: Publishing house of Sumy DPU named after A. S. Makarenko, 2023. Pp. 209-219.

DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.01/209-219>

URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/Zyuzin.pdf>

3. Moga M. D., Zyuzin Yu. V. Model of complex correction of speech development of preschoolers by means of adaptive physical education. Grani. Scientific and theoretical almanac. Vol. 26 No. 1. Dnipro, 2023. P. 74-79.

DOI: <https://doi.org/10.15421/172312>

URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/1844>. (*personal contribution Mogy M.D.: development of a general methodological approach (model) to the use of adaptive physical education opportunities in the correction of children's speech development; Zyuzina Yu.V.: meaningfully specified from a methodological point of view the content of all blocks of the model of using physical education opportunities to improve the speech development of children with general speech underdevelopment*).

4. Zyuzin Yu. V. The influence of two-handed force manipulations on the speech development of preschoolers. Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series No. 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects. Issue 95. Kyiv. 2023. P. 45-51.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.09>

URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/95/9.pdf>

5. Zyuzin Yu. V. Formation of speech breathing in children by means of adaptive physical education and speech therapy. Collection of scientific works: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko. Current issues of correctional education (pedagogical sciences). Issue 22. Kamianets-Podilsk. 2023. P. 99-109.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2023-22.99-109>

URL: <https://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/341159/329163>

Publications in scientific periodicals of other countries, in the direction of which the dissertation was prepared

1. Moga, M., Zuzin, Y. Method effectiveness of preschoolers' speech correction using adaptive physical education. Edelweiss Applied Science and Technology, 8(6), 2024. 2560–2571.

DOI: <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.2507>

URL: <https://learning-gate.com/index.php/2576-8484/article/view/2507> (*personal contribution Moga M. D.: described a general methodological approach to using the*

possibilities of adaptive physical education in the correction of speech development of preschool children; Zyuzina Yu. V.: specified a general methodological approach in the form of practical opportunities for using the motor sphere of children with general speech underdevelopment).

Materials of scientific conferences

1. Zyuzin Yu. V. Features of the motor and verbal spheres of preschoolers with speech disorders. Pedagogy and modern aspects of physical education: collection of scientific papers of the VIII International Scientific and Practical Conference (November 16–17, 2022) / edited by S. O. Chernenko. Ternopil–Kramatorsk: DSMA, 2022. P. 151-155.

URL: <http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/NRMD/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97%202022.pdf>

2. Zyuzin Yu. V. Model of the capabilities of the motor sphere of speech-language pathologists in the correction of their speech development. Correctional and rehabilitation activities: development strategies in the national and global dimensions: materials of the 8th International Scientific and Practical Conference (November 23, 2022, Sumy). Sumy: Publishing House of Sumy State University named after A. S. Makarenko, 2022. pp. 213-216.

URL: [file:///D:/Kand-aya%20Zyuzin/Conferences/2.%20Summaries%2023.%2011.%2022%20+/Collection%20VIII%20Mizhnar%20konf%20\(23\)](file:///D:/Kand-aya%20Zyuzin/Conferences/2.%20Summaries%2023.%2011.%2022%20+/Collection%20VIII%20Mizhnar%20konf%20(23))

3. Zyuzin Yu. V. Principles of correction of speech development of children by means of physical education. Collection of scientific works based on materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference "Formation of life competence of persons with special educational needs in the system of extracurricular, special and inclusive education" / Edited by Yu. D. Boychuk. Kharkiv: KhNPU named after G. S. Skovoroda, 2023. P. 391-395.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10567>

4. Zyuzin Yu. V. Development of speech breathing in preschoolers by means of adaptive physical education. Materials of the III All-Ukrainian scientific and practical conference "Psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities in conditions of special and inclusive education". with international participation November 9, 2023 / edited by T.O. Dokuchina, deputy secretary O.I. Dmitrieva. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko, 2023. P. 105-107.

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7678>

5. Zyuzin Yu. V. Relaxation techniques in motor correction of preschoolers with general speech underdevelopment. Special education: problems and prospects. Abstracts based on the materials of the XVI International scientific and practical conference conference (April 18-19, 2024) edited by O. Gavrylova. Kamianets-Podilskyi. Publisher Kovalchuk O. V. 2024. P. 94-96.

URL: <https://logo.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/Збірник-тез-16-Міжнародної-науково-практичної-конференції-18-19.04.-2024.pdf>

6. Zyuzin Yu. V. Formation of visual-motor finger praxis using the innovative method "CHECKS". Abstracts of the materials of the III All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation "Formation of life competence of persons with special educational needs in the system of extracurricular, special and inclusive education" (May 13-14, 2025): collection of scientific papers. Kharkiv: KhNPU named after G. S. Skorovoy, 2025. P.114-118.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/15b8140e-fa79-4e48-8443-e83d83af3fff/content>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	21
ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ 1. СТАН ДОСЛІДЖЕНЬ З КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	31
1.1. Анатомо-фізіологічні передумови інтегративної діяльності моторних і мовленнєвих сфер дитини.....	31
1.2. Нейропедагогічні механізми впливу моторної сфери дитини на її мовленнєвий розвиток.....	39
1.3. Принципи корекції порушень мовлення в дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання.....	76
Висновки до розділу 1.....	82
Список використаних джерел.....	84
РОЗДІЛ 2. МОЖЛИВОСТІ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПОЛПШЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ.....	99
2.1. Універсальна робоча модель	99
2.1.1. Моніторинг практичних можливостей дитини та планування корекційної роботи.....	103
2.1.2. Форми, засоби та методи фізичного виховання.....	109
2.1.3. Авторські тренажери.....	116
Висновки до розділу 2.....	126
Список використаних джерел.....	127
РОЗДІЛ 3. КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНМ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	134
3.1. Техніки загальної та локальної релаксації.....	134
3.2. Корекція кистьового праксису.....	148
3.3. Розвиток координацій.....	153

3.4. Формування дихальної функції.....	161
3.5. Музикотерапія, вербальний супровід рухів, театралізація логомоторики в індивідуалізованій логопедичній корекції.....	172
3.6. Експериментальне дослідження ефективності інтегрованої методики корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами фізичного виховання.....	180
Висновки до розділу 3.....	219
ВИСНОВКИ.....	221
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	225
ДОДАТКИ.....	238

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- АФВ – адаптивне фізичне виховання
ВНД – вища нервова діяльність
ВПМ – важкі порушення мовлення
ДК – дворучна координація
ДМ – дрібна моторика
ЗДО – заклад дошкільної освіти
ЗМР – затримка мовленнєвого розвитку
ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення
ЗПМР – затримка психомоторного розвитку
ЗПР – затримка психічного розвитку
КФ – кистьові функції
ЛК – логопедична корекція
МП – моторні порушення
МЦД – мінімальна церебральна дисфункція
ООП – особливі освітні потреби
ОРА – опорно-руховий апарат
ППД – предметно-практична діяльність
РПМД – ручна предметно-маніпулятивна діяльність
СЗФВ – спеціальні засоби фізичного виховання
ФВ – фізичне виховання
ЦНС – центральна нервова система

ВСТУП

Останнім часом кількість дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку помітно зростає і формує достатньо значний загал осіб з особливими освітніми потребами. Ця негативна тенденція обумовлена низкою причин, до яких можна віднести світову екологічну кризу, наслідки загальної складної соціально-економічної ситуації в нашій державі; бойові дії, які охопили багато регіонів України й травматично впливають на психофізичний стан як вагітних жінок, так і дітей раннього і дошкільного віку; планетарна розповсюдженість вірусу Covid-19 і майже тотальна захворюваність ним із важкими наслідками; пов'язана з цими негараздами криза шлюбу та сім'ї тощо.

Окрему категорію осіб з особливими освітніми потребами складають діти, що мають порушення мовлення, котрі значною мірою уповільнюють повноцінний психічний розвиток особистості та її необхідну соціальну адаптацію. Серед чинників, що призводять до порушень мовленнєвого розвитку, розрізняють зовнішні (екзогенні) та внутрішні (ендогенні) фактори, або різні їх комбінації. За даними світової статистики, число мовленнєвих порушень зростає, у зв'язку з чим актуальність їхньої профілактики та корекції набуває глобального характеру.

Дошкільне освітнє середовище в Україні сьогодні знаходиться на шляху відповідного реформування. У Положенні про інклюзивно-ресурсний центр зокрема визначено: «Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи (далі – комплексна оцінка) та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу (абзац другий пункту 1 в редакції Постанови кабінету міністрів № 765 від 21.07.2021)» [82, пункт 1]. В документі знаходимо: «Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямками:

- оцінка фізичного розвитку особи;
- оцінка мовленнєвого розвитку особи (в обох випадках виділено мною – Ю. З.);
- оцінка когнітивної сфери особи;
- оцінка емоційно-вольової сфери особи;
- оцінка освітньої діяльності особи» [82, пункти 18, 19].

У постанові кабінету міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» вказується: «Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога) надаються у вигляді занять згідно з індивідуальною програмою розвитку в індивідуальній або груповій формі. Заняття проводяться фахівцями (з-поміж працівників закладу освіти та у разі потреби – додатково залученими фахівцями)...» [83, пункт 7].

В Базовому компоненті дошкільної освіти (редакція 2021 року) підкреслена роль «суспільства / громади як важливого суб'єкту реалізації дошкільної освіти, що спрямовує зусилля на ефективне функціонування мережі різних типів закладів дошкільної освіти: загального, комбінованого, компенсаторного типів, центрів розвитку дитини, дитячих будинків сімейного типу, закладів загальної середньої освіти та навчально-реабілітаційних центрів з дошкільними відділеннями та ін.» [3, с. 35].

Мовленнєвий розвиток – одна з важливих та невіддільних ланок у ланцюзі всебічного розвитку дитини, оскільки мова є однією з першочергових психічних функцій людини. Мовлення відображає перебіг розумових операцій, емоційних станів, відіграє велику роль у регуляції поведінки та сприяє цілеспрямованій діяльності дитини. Усі психічні процеси дитини – сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення, цілеспрямована поведінка – розвиваються за прямої участі мови. Мовленнєві труднощі можуть спричинити певні негативні прояви у всіх сферах життя дітей, певною мірою визначають низьку пізнавальну активність, недостатнє орієнтування у фактах і явищах навколишньої дійсності. У дитини з порушеннями мовлення за відсутності

відповідних корекційних заходів може сповільнюватися темп інтелектуального розвитку. Порушення мовлення відбиваються також на формуванні самосвідомості та самооцінки дитини.

«Мовленнєва компетентність – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість» [3, с. 18].

Мова є основою формування соціальних зв'язків дитини з навколишнім світом, тому за умови відставання в розвитку мовлення чи інших порушеннях мовної функції у дитини виникають проблеми, пов'язані з вербальною комунікацією, виявляються розладнаними об'єктивно наявні взаємини між індивідом та суспільством, що виявляється в мовленнєвому спілкуванні. Загалом, у дітей із відхиленнями в розвитку часто порушується формування комунікативної поведінки, яка тісно пов'язана з рівнем опанування мовлення. Аналіз комунікативної поведінки, оцінка характеру залежності між рівнем сформованості комунікативних здібностей та станом мовленнєвої діяльності сприяє визначенню конкретних корекційно-педагогічних рекомендацій, що забезпечують повноцінне формування всіх ланок мовленнєвої діяльності дошкільників.

Проблеми мовленнєвого розвитку протягом багатьох років під різним кутом зору досліджуються в провідних наукових школах України, зокрема на кафедрі логопедії та логопсихології УДУ імені Михайла Драгоманова (Н. Базима, О. Гноєвська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); кафедрі прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Є. Линдіна, Г. Лопатіна, М. Пархоменко, О. Проскурняк, О. Ревуцька, О. Старинська тощо); кафедрі логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету (О. Мамічева, В. Сильченко тощо) і т. д.

Однак у дослідженнях проблем логопедичної корекції, на наш погляд, недостатньо уваги приділяється використанню можливостей моторної сфери дітей-логопатів у корекції порушень мовленнєвого розвитку. Структурні та функціональні особливості рухового аналізатора полягають у тому, що він має великі зв'язки з усіма відділами центральної нервової системи й бере участь у їх роботі, це і надає йому особливого значення в розвитку діяльності мозку дитини. Рух лежить в основі всього – саме рух є тим визначальним системоутворювальним фактором, який запускає інші механізми життєзабезпечення дитини, що росте, стимулює практично всі види її діяльності. Мовленнєвий розвиток дитини не є в цьому плані винятком: мовні та рухові центри в корі головного мозку знаходяться так близько і частково навіть взаємоперетинаються, що дає можливість фахівцям зрозуміти певні дієві механізми корекції рухового та мовленнєвого розвитку й позитивно на них впливати.

В. Подгорна досліджувала взаємозв'язок корекції рухового і вербального розвитку дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення і знайшла достатньо високий кореляційний зв'язок між ними.

В. Замолотнєва вивчала ефективність використання елементів біоенергопластики на логопедичних заняттях із використанням відповідних ручних маніпулятивних дій і довела їхню значущість.

С. Притиковська розробляла теоретичні та методичні аспекти розвитку темпоритму мовлення засобами музично-ритмічного та фізичного виховання і довела їх позитивний вплив на якість мовленнєвого розвитку дітей.

Попереднє ознайомлення зі станом дослідження зазначеної проблеми дозволило дійти висновку, що попри низку робіт і творчих пошуків у цій галузі, можливості моторної сфери дитини, її фізичного розвитку та рухової підготовленості щодо стимулювання та корекції мовленнєвого розвитку дошкільників-логопатів вивчені недостатньо і потребують свого перспективного системного дослідження. Вищенаведене обумовлює **актуальність** нашої роботи.

Мета роботи полягає в розробці та експериментальній апробації ефективності інтегрованої методики корекції порушень мовленнєвого розвитку дошкільників 3 – 5 років із ЗНМ III рівня засобами фізичного виховання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан наукових досліджень із проблематики використання можливостей моторної сфери дітей дошкільного віку для корекції порушень їхнього мовленнєвого розвитку.
2. Визначити теоретико-педагогічні основи взаємозв'язку фізичного виховання та мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей.
3. Розробити та впровадити інтегровану методику корекції порушень мовленнєвого розвитку дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами фізичного виховання та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес формування цілісної практичної системи дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Предмет дослідження – інтегрована методика корекції порушень практичних складників мовленнєвого розвитку дітей 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами фізичного виховання.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: історичний аналіз та систематизація інформації щодо вітчизняного та закордонного досвіду з проблем поліпшення мовленнєвого розвитку дошкільників відповідними засобами фізичного виховання – використовувався для дослідження ступеня наукових розробок та визначення можливості практичного застосування оптимальних моделей використання потенціалу моторної сфери дітей щодо корекції порушень їхнього психомовленнєвого розвитку;
- розробка структури, компонентів і функцій інтегрованої методики корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання активності – для створення робочої моделі цієї системи корекційного впливу та її подальшої експериментальної апробації;

- *емпіричні*: обстеження рівня практичних складників мовленнєвого розвитку дошкільників (*тестування*); дослідження специфіки їхнього фізичного розвитку (*спостереження, порівняння, вимірювання*); *формувальний педагогічний експеримент* – для апробації та доведення ефективності інтегрованої методики корекції порушень мовленнєвого розвитку вказаної категорії дітей засобами фізичної активності;

- *статистичні*: типові методи математичної обробки результатів (середньоарифметична величина, середньоквадратичне відхилення, коефіцієнт варіації, коефіцієнт правдивості, розбіжності за критерієм Стюдента, темп приросту показників) – для обробки отриманих даних формувального експерименту та обґрунтування ступеня їхньої достовірності.

Концептуальні положення. Головною ідеєю концепції є визнання того факту, що мовленнєві центри кори головного мозку (Верніке, Брока і Верхній додатковий), за Penfield, розташовані в зоні безпосередньої відповідальності нейронних структур мозку за загальну моторику дитини. Мовленнєві центри тісно інтегровані з моторикою і цим забезпечують умови для потужних взаємовпливів. Стимулюючи за допомогою спеціальних рухових дій моторну зону кори головного мозку, можна генерувати енергію збудження в мовленнєві центри, посилюючи і координуючи їхню роботу. Таким чином створюються умови для більш ефективної корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей, що надалі призведе до покращення їхнього загального психофізичного розвитку та успішної соціальної адаптації.

Наукова новизна одержаних результатів:

Обґрунтовано науково-педагогічні основи та створено робочу модель педагогічної корекції практичних складників мовленнєвого розвитку дітей 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення засобами фізичного виховання.

Розроблено й апробовано інтегровану методику корекції порушень практичних складників мовленнєвого розвитку дітей 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами фізичного виховання.

Систематизовано відомі та на їх основі доповнено інноваційні напрями використання значних можливостей фізичного виховання для педагогічної корекції праксичних складників мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Набули подальшого розвитку традиційні методи, прийоми, форми та педагогічні умови корекції праксичних складників мовленнєвого розвитку в дошкільників 3 – 5 років із ЗНМ III рівня.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що розроблена інтегративна методика педагогічної корекції праксичних складників мовленнєвого розвитку дошкільників 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами фізичного виховання вже системно втілюється в практику дошкільної освіти. Це стосується не лише спеціальних закладів (спеціалізованих закладів дошкільної освіти, центрів реабілітації, лікарень, санаторіїв тощо), а й закладів дошкільної освіти комбінованого типу та з інклюзивною формою навчання.

Запропоновано конкретні комплекси коригуючих фізичних вправ для удосконалення цілісної праксичної системи в дітей із ЗНМ III рівня за таким методичним алгоритмом: вправи із загальної та локальної релаксації тіла та окремих біологів дитини; вправи для розвитку, формування та корекції всіх видів бімануального праксису; вправи з глобальної координації тулуба та кінцівок; із дворучної координації; з «дзеркальної» координації; з координації на фоні вестибулярного збудження; з парадоксальної координації; із замісної координації; з артикуляційної координації; з координації всіх координацій; вправи з корекції постави, грудної клітки, вісцеральних органів, із формування різних типів дихання, із функціонального дихального тренінгу, з корекції дихального складника мовлення; вправи із синхронізації ритму, рухів та мовлення, з логоритміки, з пластики мовлення; вправи з озвучування рухів: із мовленнєвим супроводом рухової діяльності, зі звукоімітацією, зі звуконаслідуванням, із голосових модуляцій, акустичних вібрацій, педагогічного «біт-боксу»; сюжетність рухово-ігрової діяльності, образність

фізичних вправ, рольові прояви дітей, театралізація корекційного процесу, дозована драматизація рухово-ігрової дії, емоційний супровід корекції, енергетичний складник мотивації, вправи з мімічного театру обличчя.

Методичні напрацювання виконаного дослідження можна використовувати в закладах дошкільної освіти під час педагогічних зборів, у лікарнях, санаторіях, реабілітаційних центрах (на нарадах співробітників, на батьківських зборах та консультаціях, присвячених підвищенню ефективності психомовленнєвого розвитку дошкільників із загальним недорозвитком мовлення).

Отримані в дослідженні напрацювання можна застосовувати в навчальному процесі відповідних педагогічних закладів у межах таких варіативних курсів: «Теорія та методика адаптивного фізичного виховання дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку»; у розробці орієнтовних навчальних курсів «Інноваційні підходи в системі фізичного виховання дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку», «Корекція порушень психомовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку», «Інклюзивне фізичне виховання дітей із загальним недорозвитком мовлення» для обласних академій та інститутів післядипломної освіти педагогів.

Особистий внесок здобувача в працях, підготовлених у співавторстві, полягає в описанні частки методичних підходів комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання [67]; частки методичних прийомів використання можливостей фізичної активності для корекції праксичних складників мовленнєвого розвитку дошкільників 3 – 5 років із ЗНМ [121].

Апробація результатів дослідження у вигляді доповідей здійснена під час проведення таких заходів:

- міжнародні науково-практичні форуми з проблематики загальної та спеціальної дошкільної педагогіки:
- VIII Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання» (Краматорськ, 2022);

- VIII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку в національному та світовому вимірі» (Суми, 2022 року);

- XVI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2024);

всеукраїнські науково-практичні конференції:

- III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти». (Кам'янець-Подільський, 2023);

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (Харків, 2023).

Впровадження результатів дослідження відбувалося в: одеському спеціальному закладі дошкільної освіти «ясла-садку» № 193 компенсуючого типу одеської міської ради (акт № 40/ 1-15 від 02.06.2025); громадській організації «Центр розвитку, корекції, психіатричної, психологічної, педагогічної допомоги для дітей та дорослих «Територія розвитку»» (акт № 02 від 05.06.2025).

Також у закладах вищої освіти: Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара (акт № 151 від 02.06.2025); Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (акт № 1300 від 10.06.2025).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (145 найменувань, у тому числі 27 – іноземними мовами). Повний обсяг дисертації становить 301 сторінки, із них основного тексту – 211 сторінок. Текст роботи містить 8 таблиці, 10 рисунків, 14 фотографій.

РОЗДІЛ 1. СТАН ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

1.1. Анатомо-фізіологічні передумови інтегративної діяльності моторних і мовленнєвих сфер дитини

Проблема мовленнєвого розвитку дитини була і є однією з ключових у сучасній дошкільній освіті. У різних аспектах вона досліджувалася відомими корифеями педагогічної думки (О. Білан, В. Володага, Г. Леушина, Т. Піроженко, А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Кононко, К. Крутій, І. Мартиненко, С. Русова, Є. Соботович, В. Сухомлинський, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, К. Ушинський, Л. Фесенко, Н. Хорошковська, Г. Швайко, К. Щербакова, М. Шеремет та інші) і представниками сучасної наукової школи (Н. Базима, О. Боряк, С. Єрмоленко, О. Константи́нів, Ю. Поліщук, Ю. Храмова та ін.

Загальновідомо, що значний вплив на мовленнєвий розвиток дитини показує її повноцінний фізичний розвиток, реалізація усіх необхідних моторних етапів становлення малюка в ранньому онтогенезі, а потім і дошкільника. На тісний зв'язок моторики й мовлення дитини вказували у своїх дослідженнях В. Замолотнєва, П. Деннісон, Г. Деннісон, Г. Доман, А. Кравченко, І. Павалакі, Ю. Пінчук, В. Подгорна, М. Породько, С. Притиковська, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін. Дослідники закликали використовувати значні потенційні можливості моторної сфери для розвитку і корекції мовлення дітей [33, 48, 73, 75, 77, 78, 80, 85, 87, 100, 105, 106].

Для об'єктивного розуміння можливостей моторної сфери, фізичного розвитку в їх впливі на покращення (корекцію) мовленнєвого розвитку дитини, першочергово необхідно з'ясувати анатомо-фізіологічні, нейрогенні передумови інтегративної діяльності моторної та мовленнєвої зон кори

головного мозку людини. Загальновідомо, що до недавнього часу основними центрами мовлення в корі головного мозку вважалися центри Брока і Верніке.

Центр Брока – це *моторний центр* мовлення, розташований у задній частині лобної долі лівої півкулі і який відповідає за моторику мовлення, за його відтворення. Ця ділянка кори управляє м'язами обличчя, язика, горлянки, щелеп. Саме цей центр управляє координуванням усіх м'язів, які беруть участь у відтворенні звуків мовлення дитини. Є припущення, що ця артикуляційна координація пов'язана нейронними шляхами із м'язами шиї та плечового поясу. Тобто на процес мовленнєво-рухової артикуляційної діяльності впливає анатомічне положення шиї, симетрія м'язового корсета шийно-комірцевої ділянки, стан верхнього плечового поясу, а, можливо, і верхньої частини тулуба. Формуються цілі координаційні м'язові ланцюги від тім'ячка до п'яти, що достатньо детально описано в роботах Т. Маерса, присвячених так званим анатомічним поїздам тіла людини [59]. На його думку, яку він перевіряв протягом багаторічних досліджень, усі м'язи людини покриті тонкою і міцною плівкою – фасцією. Фасція присутня майже всюди й тому створює єдиний, всюдисущий, цілісний м'язово-фасціальний корсет людини. Так, наприклад, поверхнева задня лінія (ПЗЛ) починається в дитини на лобі, поверхнева фронтальна лінія (ПФЛ) – на підборідді; обидві спіральні лінії (СЛ) беруть свій початок у скроневих ділянках черепа. Як ми бачимо, майже всі основні м'язово-фасціальні лінії тіла людини (дитини) починаються на черепі, у безпосередній близькості від тих груп м'язів, які беруть участь у відтворенні звуків мовлення. Зрозуміло, що викривлення в роботі цих основних ліній тіла будуть негативно впливати на роботу артикуляційного апарату дитини. Таким чином, ми спостерігаємо феномен подвійного впливу моторики дитини на її мовленнєву діяльність: з одного боку (внутрішнього), центр Брока є керівником моторного складника мовлення, а з іншого боку (зовнішнього) на цю координацію впливає стан загального м'язового корсета, зокрема основних м'язово-фасціальних ліній. Цей подвійний феномен ілюструє значущість моторного складника в

побудові звуків мовлення. Він буде віддзеркалений у наступних розділах у вигляді принципу зустрічних координацій.

Центр Верніке – це достатньо велика область у верхньо-задній ділянці лівої півкулі головного мозку, де анатомічно розташований *сенсорний центр*, який відповідає за сприйняття (розуміння) мовлення. Різні органічні ураження цієї області негативно впливають на здатність людини сприймати звуки мовлення.

Зупинимось на короткій характеристиці асоціативних трактів, які пов'язують різні ділянки однієї півкулі головного мозку. Головна функція цих довгих асоціативних трактів – забезпечення повноцінного функціонування мовленнєвої системи людини. *Верхній поздовжній пучок* напряду забезпечує різні функції мовлення. Для ураження цього пучка характерні: парафазія, коли дитина помиляється та вживає не ті звуки, букви чи склади в одному слові. Також відбувається змінювання окремих слів таким чином, що початок і кінець слова вживається правильно, а в його середині букви переставляються. Наприклад, дитина говорить «барт» замість «брат». Пошкодження верхнього поздовжнього пучка може приводити також до розвитку алексії, аграфії, дисграфії, порушення просторової орієнтації у дитини.

Аркуатний (дугоподібний) пучок, який за допомогою нейронних мереж з'єднує зони Брока і Верніке, координуючи їхню діяльність і таким чином завершує створення підвалин загальної нейронної системи мовлення людини (рис. 1.1). У разі ушкодження дугоподібного тракту дитина нездатна повторювати почуте (провідникова афазія) чи прочитати текст вголос. Прикрашають цю умовну будівлю з нейронних цеглинок зони слухового, зорового опрацювання слів, просторових координат тіла й оточення, а також планування складних рухів.

Дуже цікавим слід визнати той факт, що усі вищеперелічені нейронні утворення загальної мовленнєвої системи людини знаходяться в безпосередній анатомічній близькості до моторної зони кори головного мозку (прецентральної звивини), що, на нашу думку, не є випадковим – цю

анатомічну близькість було обумовлено тривалим процесом еволюції головного мозку людини, коли найбільш вдалі, ефективні для розвитку та життя нейронні інтеграції природним шляхом анатомічно наближалися одна до одної для утворення більш тісних функціональних координаційних взаємодій.

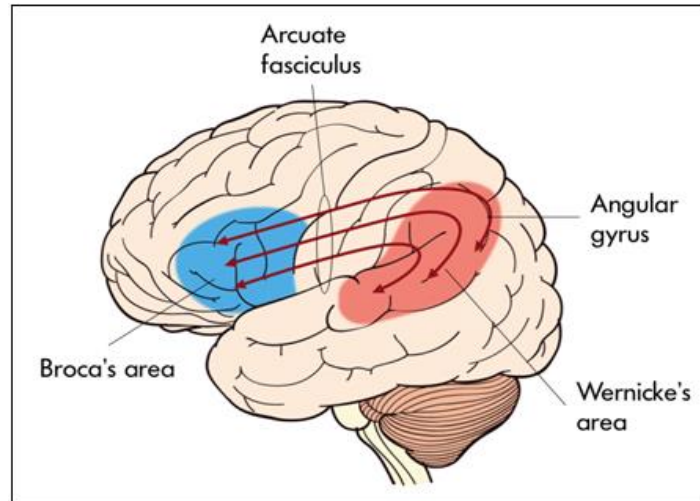


Рис. 1.1. Аркуатний (дугоподібний) пучок

Але справжню революцію в розумінні інтеграційних взаємодій мовленнєвих і моторних ділянок головного мозку зробило відкриття у 80-ті роки минулого століття канадським нейрохірургом W. Penfield **верхньої (додаткової)** ділянки мовленнєвої системи, яка створювала своєрідний трикутник із двома попередніми зонами Брока і Верніке. Самим вражальним у цьому відкритті було те, що ця додаткова ділянка розташована безпосередньо у самій моторній ділянці кори головного мозку. (рис. 1.2). Таким чином всі три центри мовлення взаємодіють один з одним, координуючи свою діяльність і при цьому вступають в комплексну інтегративну взаємодію з моторикою дитини [123].

Така специфічна нейронна організація мовленнєвої системи людини створює передумови для використання потенційних можливостей цієї унікальної інтеграції центрів мовлення із загальною моторикою дитини для її використання в покращенні й корекції мовленнєвого розвитку.

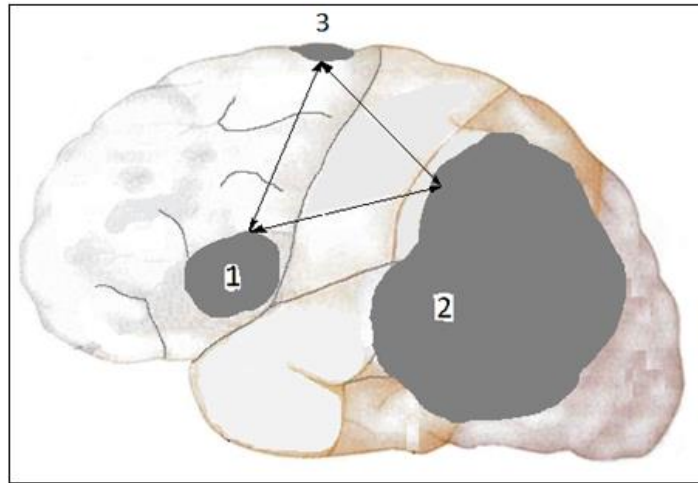


Рис. 1.2 Система мовленнєвих центрів в корі головного мозку

Де:

- 1 – моторна ділянка Брока;
- 2 – сенсорна ділянка Верніке;
- 3 – верхня додаткова ділянка Пенфілд.

Говорячи про анатомо-фізіологічні особливості головного мозку, слід також згадати всесвітньо відомий гомункулус W. Penfield (рис. 1.3), у якому віддзеркалено проєкційні ділянки тіла людини. Привертає до себе увагу те, що найбільш представницькими в корі головного мозку дитини є кисть, обличчя і язик. Щодо них великі за розміром тулуб і нижні кінцівки займають у мозку значно менше місця.

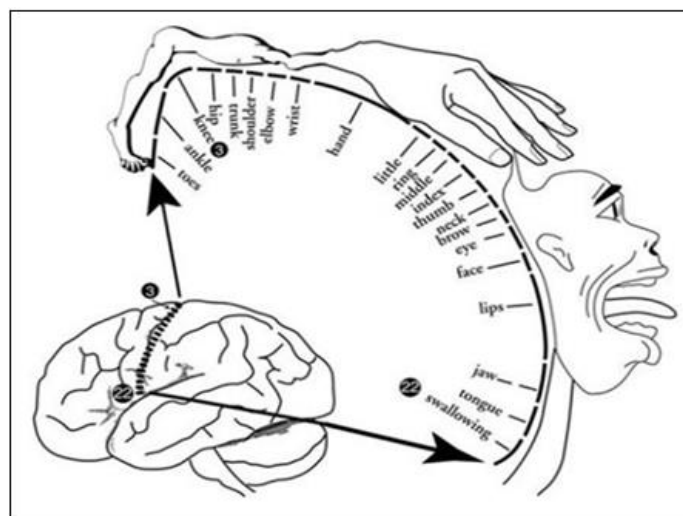


Рис. 1.3. Гомункулус головного мозку: схема рухових проєкцій
(за W. Penfield)

У цьому контексті вельми цікавою є академічна позиція щодо досліджувань можливості моторного аналізатора в побудові вищої нервової діяльності у дошкільників. Розуміючи потужне нейронне представництво, було сформульовано висновок про те, що *проекційні зони кисті* в корі головного мозку можна вважати ще одним мовленнєвим центром. Таким чином можна говорити про чотири мовленнєві центри в кортексі, які поєднанні один з одним нейронною мережею і які співнастроєні з моторними центрами кори.

Така нейронна організація моторних ділянок тіла дитини дозволяє попередньо сформулювати пріоритет верхньої кінцівки, зокрема кисті, пальців, дрібної моторики в стимулюванні зігрівання великих півкуль головного мозку. До того ж близьке розташування і, відповідно, інтеграція проекційних зон рухів кисті, обличчя та язика формують передумови для сумісних корекційних впливів рухів руками, артикуляції та рухів язиком на мовленнєвий розвиток дитини.

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити також *підкорковим структурам головного мозку*, які являють собою підвалини для вищої нервової діяльності. На думку авторки методу заміщувального онтогенезу, головною і найбільш постійною характеристикою різних варіантів відхилення в розвитку є препатологічний стан найбільш рано визріваючих – підкоркових – систем головного мозку. За твердженням авторки методу, вони у своїй більшості морфологічно і функціонально формуються ще внутрішньоутробно, тим самим впливаючи на течію самих ранніх етапів розвитку немовля. Якщо існує недостатність підкоркових (особливо стовбурових) систем головного мозку, це надалі негативно вплине на нейросоматичний каркас дитини у вигляді дистонії, синкінезії, недостатності окорухової функції, порушень ранніх етапів сенсомоторного розвитку, схильності до алергій і т. п.

На думку дослідниці, та або інша недостатність або несформованість правої півкулі головного мозку тягне за собою такі негативні наслідки в розвитку дитини: вторинну несформованість міжпівкульних зв'язків, третинну

несформованість лівої півкулі, яка відповідає в тому числі за мовленнєвий розвиток дитини тощо.

За твердженням відомої нейропсихологині, «нейронний каркас» дитини, що починає розвиватися ще внутрішньоутробно, формується у двох сумісних напрямках: від потиличних зон кори до лобних і цей процес має назву *фронталізації* вищої нервової діяльності. Другим напрямом є поступове пересування нейронних акцентуацій із правої півкулі в ліву. Результуючим геометричним вектором формування нейронних структур головного мозку дитини є діагональний: справа ззаду – уперед вліво. За умов нормального, повноцінного розвитку ці структури безпроблемно формуються саме в такому анатомічному напрямку. Особливо слід зазначити, що права півкуля головного мозку дитини курує соматичну дитини, тобто її тілесність, моторну сферу, рухову активність. Ліва півкуля умовно відповідає за психічний розвиток дитини. Зрозумілим стає, що саме права («соматична») півкуля головного мозку дитини є першочерговою, базовою для подальшого формування повноцінної психічної сфери дитини. І навпаки, проблеми із дозріванням нейронних структур правої півкулі головного мозку можуть призвести до проблем із тими або іншими складниками психічного розвитку дитини: сприйняттям, увагою, пам'яттю, мисленням, уявою.

На думку авторки, ще більш важливими, є впливи на психофізичний статус дитини саме ранніх нейронних структур мозку (особливо продовгуватого мозку). Формування всіх перелічених нейронних структур головного мозку образно дуже нагадує прошивку комп'ютерних систем, що у техніці призводить до покращення роботи гаджетів. Цікаво, але і за зовнішнім виглядом рух нервового збудження у нейронних структурах спинного та головного мозку нагадує швейні петлі: починаються вони від підкоркових структур, поступово підіймаються уверх у праву півкулю, в якій робиться своєрідна петля, після чого нейронні шляхи спрямовуються через мозолисте тіло в ліву півкулю головного мозку. Там також робиться дзеркальна (у порівнянні з правою півкулею) петля, після чого нервовий імпульс спускається

до підкоркових та спінальних нервових утворень. «Малювання» таких нейронних петель відбувається постійно з поступовим збільшенням розмірів петель у півкулях головного мозку і повільним просуванням уперед-ліворуч (рис. 1.4).

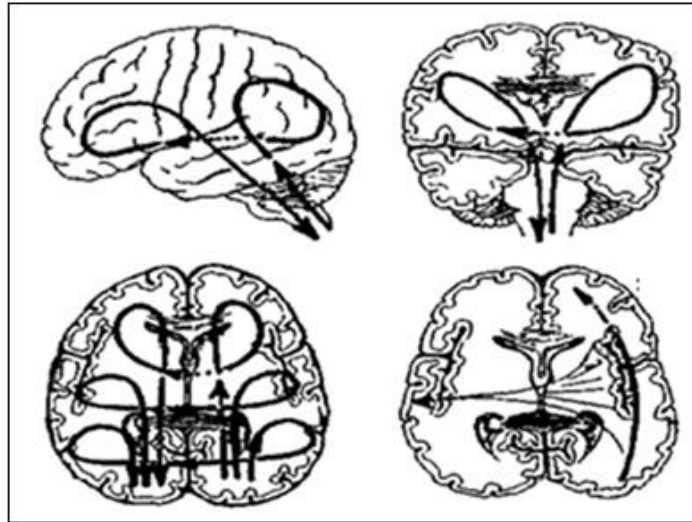


Рис. 1.4. Формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі

У контексті наведеного вище, дуже важливе значення має твердження Г. Домана, який вважав, що перші три рівні побудови вищої нервової діяльності (*medulla spinalis*, *medulla oblongata*, *pons*), які є своєрідним фундаментом для вищих, більш зрілих рівнів ВНД, формуються в дитини за допомогою повзальних рухів, які за умови її нормального розвитку виконуються природним перехресним способом: ліва рука – права нога, права рука – ліва нога. Такі рухи мають назву крослатеральних. Саме своєчасне засвоєння дитиною таких крослатеральних рухів формує три вищенаведені нейронні підкоркові структури й будує тим самим своєрідний фундамент для подальшого повноцінного психічного розвитку дитини. Ми знову спостерігаємо потужний позитивний вплив ранньої рухової активності на формування нейронного каркаса мозкової діяльності дитини та її психічного розвитку. Вчений створив спеціальний жолоб для повзання немовляти, в якому дитина виконувала спонтанні повзальні рухи навіть під час сну. На його думку,

саме ранній початок фізичного розвитку дитини формує основу для її подальшого повноцінного психічного розвитку й успішної мозкової діяльності в різних її проявах.

Основні відмінності в роботі півкуль головного мозку людини вперше виявив американський вчений, лауреат Нобелівської премії Р. Сперрі. У своїх роботах він показав, що праву та ліву півкулі мозку поділяють між собою обов'язки: ліва півкуля вирішує логічні завдання, а праве – творчі. Так права півкуля відповідає за реалізацію дитиною фантазій, створення, танців, сприйняття живопису та музики. Водночас ліва півкуля опікується іншими проявами дитини: логічним мисленням, письмом, мовленням і засвоєнням мов, математикою. Американський учений стверджував, що кожна півкуля головного мозку багато в чому діє як самостійний мозок. Проводячи експеримент з тваринами по розтину мозолистого тіла (що з'єднує півкулі головного мозку), дослідник демонстрував, що інформація, присутня в зоровому вигляді в одній півкулі, не визначається іншою півкулею [29]. Одним із головних завдань нейрофізіології є синхронізація діяльності правої та лівої півкулі головного мозку, координація (оптимізація) їхньої діяльності.

Резюмуючи вищенаведений підрозділ, зробимо попередній висновок про те, що морфологічна і функціональна анатомо-фізіологічна побудова великих півкуль головного мозку людини, а також філогенетично сформовані проєкції тіла й внутрішніх органів у ній доводять тісний історичний зв'язок моторної сфери з мовленнєвим розвитком і в цілому з формуванням вищих психічних функцій дитини. Таким чином, існують усі передумови використання величезного потенціалу моторної сфери, рухової діяльності дитини в контексті покращення та корекції її мовленнєвого розвитку.

1.2. Нейропедагогічні механізми впливу моторної сфери дитини на її мовленнєвий розвиток

На тісний зв'язок моторики дитини та її психічного розвитку, включаючи мовленнєвий, вчені звернули увагу вже давно. Вплив дрібної моторики в

розвитку мозку людини було відомо ще в другому столітті до нашої ери в Китаї. Фахівці стверджували, що ігри за участю рук і пальців (типу нашої «Сороки-ворони» та ін.) приводять у гармонійні стосунки тіло та розум, підтримують мозкові системи в гарному емоційному стані.

I. Сеченов у своєму базовому вченні, присвяченому рефлексам головного мозку, довів, що будь-який рефлекторний і психічний акт завжди закінчується моторним або ідеомоторним актом, а м'язовий рух є первинним елементом діяльності людини. Вперше термін «психомоторика» був запропонований і описаний саме ним ще в 1862 році. На думку вченого, «все нескінченне різноманіття мозкової діяльності зводиться остаточно до одного лише явища – руху». Зрозуміло, що якщо існує принциповий взаємозв'язок у напрямі психічні прояви → моторне реагування, то має бути і зворотний зв'язок: рухова діяльність → психічне реагування. Можливо, ступінь інтенсивності цих зв'язків може бути різною і змінюватись відповідно до реальної ситуації, але те, що ці впливи взаємні не викликає сумнівів.

Розроблені вченим положення про рефлекси як універсальний динамічний механізм регуляції поведінки й діяльності людини, про *руховий аналізатор як інтегратор аналізаторних систем індивіда*, про гносеологічну і праксеологічну функцію рухового аналізатора, який *об'єктивізує в м'язових рухах всі форми психічного відображення*, створювали передумови для вивчення центральних психологічних механізмів здійснення рухів, намітили шляхи проникнення в механізми психічної регуляції рухової активності людини.

I. Павлов розвинув далі думку про цілісність та відкритість організму зовнішньому середовищу і виступив проти того, щоб людина розглядалась у контексті двох непов'язаних один з іншим феноменів – *тілесного і духовного*. Вчений вперше ввів у лексикон фізіологів поняття «поведінка» разом із терміном «вища нервова діяльність» і запропонував загальну концепцію природничо-наукового вивчення *фізіологічних і психологічних аспектів життєдіяльності організму в їхній нерозривній цілісності*. Виходячи з

цього, поведінка трактувалася вченим як поняття самоцінне, що не зводиться ні до фізіологічних процесів, ні до процесів свідомості, за яким стоїть «...живий організм, до людини включно, що виробляє ряд діяльностей ...» [7, с. 26 – 29].

В. Бехтерєв досліджував нервово-психічну сферу діяльності людини з позиції рефлексології. Психічна діяльність у різних її проявах розглядалася ним через умовну призму фізіології та неврології вищої нервової діяльності як процеси, супутні актам поведінки. Саме *рефлекс визнавався вченим ключовою одиницею аналізу нервово-психічної діяльності* людини: розумілося, що він є універсальним динамічним механізмом, що завжди лежить в основі реакцій будь-якого тваринного організму. Ще в 1928 році вчений вказав на *стимулювальний вплив рухів рук на розвиток мовлення*. Співробітники Інституту фізіології дітей та підлітків встановили, що рівень розвитку мови дітей прямо залежить від ступеня сформованості пальців рук. Так, на основі проведених дослідів та обстеження великої кількості дітей було виявлено таку закономірність: якщо розвиток рухів відповідає віку, то й мовленнєвий розвиток знаходиться в межах норми [7]. Таким чином було встановлено тісний кореляційний зв'язок між руховою підготовленістю і мовленнєвим розвитком дитини. Це надає нам усі підстави повною мірою використовувати спеціальні засоби адаптивного фізичного виховання дошкільників-логопатів для покращення і корекції їхнього мовленнєвого розвитку.

О. Ухтомський для пояснення поведінки людини ввів поняття *домінанти*, як головного принципу функціонування нервових центрів у вигляді *всякого тимчасового поєднання сил, здатного здійснити певне досягнення, як про певний енергетичний фонд організму, який витрачається кожної миті переважно за певним вектором, і тим самим знімаються з черги інші можливі роботи* [7]. На нашу думку, ідея домінанти є вельми перспективною для нашого дослідження. Якщо знайти можливості штучного формування необхідної домінанти в кожний рухово-ігровий момент часу, можна значно підвищити ефективність корекції мовленнєвого розвитку дитини засобами фізичного виховання. Причому, мову слід вести про дві домінанти. Перша

домінанта може бути моторною у вигляді відповідної рухової дії, яка стала наслідком перипетій сюжету фізкультурної казки. А ще може бути домінанта вербальна, коли дитина несвідомо реалізує себе відповідними мовленнєвими проявами. Є припущення, що найбільшого ефекту корекції мовлення можна досягти за умови збігу моторної та вербальної домінант у рухово-ігровому сюжеті заняття. Можливо, ці домінанти можуть йти послідовно одна за одною, наприклад, за моторною домінантою починається вербальна домінанта.

Було доведено, що рухи пальців рук стимулюють дозрівання центральної нервової системи та прискорюють розвиток мови дитини. На її думку, постійна стимуляція зон кори головного мозку, які відповідають за дрібні рухи пальців рук, є необхідним елементом у системі логопедичного впливу. Формування рухових функцій, зокрема і тонких рухів пальців рук, відбувається у процесі взаємодії дитини з навколишнім предметним світом. Маніпулятивні дії з предметами освоюються дитиною через ознайомлення у її спілкуванні з дорослими. Таким чином у дитини формується «предметне мислення», «мислення у дії». Крім того, рухова активність дитини, її предметно-маніпулятивна діяльність, що сприяє розвитку тонких рухів кистей і пальців рук (ручної спритності), надає стимулювальний вплив на мовну функцію дитини, на розвиток у неї сенсорної та моторної сторін мови. Часто порушенням мови сприяють такі діагнози: мінімальна мозкова дисфункція, мінімальна мозкова недостатність; астеновротичний та церебрастенічний синдроми. Для корекції всіх цих порушень потрібна робота над дрібною моторикою, тому що кінетичні відчуття, що йдуть від пальців рук, несуть у кору головного мозку додаткову енергію. У зв'язку з цим передбачаються виховно-корекційні заходи в цьому напрямі: усі вправи, завдання, ігри сприяють вихованню уваги, довільному перемиканню рухів, гальмуванню непотрібних рухів та активізації необхідних. Коли дитина робить ритмічні рухи пальцями, то різко збільшується узгоджена діяльність лобової та скроневої часток мозку, де розташовані руховий та поняттєвий мовленнєві центри.

Окремі фахівці вважають, що для вивчення онтогенезу нервово-психічної сфери людини слід обов'язково відзначати всі її прояви, і, особливо, *рухові реакції*, засновані на особистому досвіді, які виявляються у людини з моменту її народження. Вчений закликає звернути увагу на те, чи є рухова функція, що досліджується, результатом простого рефлексу, або вона виражає особистий досвід людини; на залежність рухів від зовнішніх і внутрішніх подразників. На їхню думку, проблема дослідження рухової діяльності дитини полягає в тому, що в «...складних нервово-психічних процесах зовнішня реакція не стоїть у найближчому і безпосередньому співвідношенні з подразненням, що діє на організм, а є віддаленим його наслідком, причому характер, а іноді й напрям реакції обумовлюються значною мірою слідами від колишніх, більш ранніх впливів на організм подібного ж чи іншого роду, причому в цьому поживленні колишніх слідів грає істотну роль сама особистість, створена сукупністю слідів, що постійно оживлюються від внутрішніх подразнень організму.

Пол Е. Деннісон вважається основоположником **гімнастики для мозку**. На початку 1980-х років д-р Пол Е. Деннісон та його дружина й співавтор, Гейл Е. Деннісон, створили *освітню кінезіологію* (Edu-K) – розширене навчання через рух. Деннісони тоді жили в Каліфорнії, і Пол працював у Центрі групового навчання для неуспішних «Долина», де він протягом 20 років допомагав дітям та дорослим долати наявні проблеми у психофізичному розвитку. Спостерігаючи за дітьми, Пол дійшов висновку, що діти «вчаться не лише головою», а й завдяки спеціальним координаційним вправам, які впливають на ефективність роботи головного мозку. Він розробив прості та ефективні вправи, які забезпечують синхронізацію двох півкуль головного мозку та полегшують (прискорюють) процес навчання. Ці 26 вправ Пол Деннісон назвав Brain Gym (Гімнастика Мозку) [33].

Загальні положення про значення рухової активності в процесі сучасного фізичного виховання дітей дошкільного віку розглядаються у роботах українських дослідників: Т. Андрющенко, О. Богініч, О. Варухи,

Е. Вільчковського, Г. Григоренко, О. Дубогай, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, М. Єфименко, І. Кузнєцової, О. Кононко, Л. Лохвицької, Н. Синягіної та ін.

Окремий напрям з адаптивного фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами складають дослідження українських вчених В. Бєсєди, В. Бобошко, П. Бочкова, Ю. Вихляєва, О. Глоби, В. Григоренко, Ю. Долинного, Б. Долинського, М. Єфименка, В. Кантаржи, Н. Лещий, М. Литв'якова, Ю. Лянного, М. Моги, І. Мороза, О. Начинової, Н. Остапенко, Ю. Павлова, В. Пристинського, С. Раку, Б. Сермеєва, М. Фідірко, О. Форостян, С. Холодова, Б. Шеремет та ін.

Щодо можливостей використання моторної сфери саме дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, у покращенні їхнього мовленнєвого розвитку, цьому напрямку присвятили свої дослідження В. Кондратенко, А. Кравченко, О. Ласточкіна, Т. Огнева, Ю. Пінчук, М. Породько, О. Потапенко та ін.

В. Подгорна досліджувала взаємозв'язок корекції рухового і вербального розвитку дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення і знайшла достатньо високий кореляційний зв'язок між ними. Тобто, удосконалюючи фізичний розвиток та рухову підготовленість цих дітей, можна стимулювати тим самим і корекцію їхнього мовленнєвого розвитку. Вчена довела, що фізичний розвиток дітей із важкими порушеннями мовлення помітно відрізняється від аналогічного у здорових однолітків і потребує відповідної корекції. [77; 78]

О. Воробйова вивчала ефективність використання елементів біоенергопластики на логопедичних заняттях із використанням відповідних ручних маніпулятивних дій і довела їхню значущість. Термін «біоенергопластика» складається із двох слів: біоенергія та пластика. Біоенергія – це та енергія, яка знаходиться всередині людини. Пластика – плавні, вільні рухи тулуба, рук. Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату та рухів кистей, тобто, коли до класичних артикуляційних рухів додаються рухи кистями й вони синхронізуються [20].

В. Сухомлинський стверджував, що *чим більше впевненості в рухах дитячої руки, тим виразніша мова дитини, чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша*. І з цим твердженням важко не погодитися. До вагомих переваг біоенергопластики слід віднести таке: оптимізація психологічної бази мовлення, покращення сенсомоторних можливостей дитини за всіма параметрами; сприяння корекції звуковимови, фонематичних процесів; синхронізація роботи мовленнєвої й дрібної моторики, скорочення часу занять, підсилення їх результативності; можливість швидко прибрати зорову опору – дзеркало — і перейти до виконання вправ за відчуттям. Особливу цінність цих підходів ми вбачаємо в активному використанні основних рухів дитини, а це є прерогативою фізичного виховання. Хочеться звернути увагу на деяку невирішеність цієї ситуації, бо в реальному житті (реальних умовах дитячого садочка) логопед не має повноцінної можливості й відповідної освіти використовувати цей значний потенціал фізичного виховання в руслі своєї логопедичної діяльності. З іншого боку, інструктор із фізичного виховання здебільшого не має відповідної логопедичної фахової підготовки для реалізації цього потенціалу на заняттях із фізичної культури та в інших формах фізичного виховання. Можна говорити про те, що потенціал логопедичної роботи, як і можливості фізичного виховання, у цьому плані залишаються поки недостатньо використаними. На наш погляд, біоенергопластика є вельми перспективним напрямом логопедичної корекції засобами фізичного виховання [97].

Черноконь С. рекомендує такі вправи з біоенергопластики [109]:

- «Годинник» – стислою й опущеною донизу долонею робити під рахунок рухи вліво-вправо.
- «Гойдалки» – рух долоні із замкнутими пальцями вгору – вниз.
- «Праска» – зімкнута долоня піднята догори тильною стороною від себе, чотири замкнутих пальці повільно і плавно рухаються вперед – назад, зліва – направо.

- «Футбол» – долоня стиснута в кулак, великий палець висунутий вбік: під рахунок кисть повертається вправо – вліво.
- «Посмішка» – пальчики розставлені в сторони, як промінчики сонечка: під рахунок 1 – пальчики розправляються та утримуються одночасно з посмішкою 5 секунд; на рахунок 2 – долоня згортається в кулак.
- «Хоботок» – долоня зібрана в пучку, великий палець притиснутий до середнього.
- «Жало» – пальці стиснуті в кулак, вказівний висунуто вперед.
- «Лопаточка» – великий палець притиснутий до долоні збоку; зімкнута, ненапружена долоня опущена донизу.
- «Чашечка» – пальці притиснуті один до одного, імітуючи положення чашечки.
- «Парус» – зімкнута долоня піднята вгору.
- «Гірка» – зігнуті пальці долоні опущені.

Зрозуміло, що комплекс подібних образних вправ для кистей може бути значно доповнений, це залежить від творчого потенціалу педагога, його досвіду та уяви.

Шуда О. також досліджувала можливості біоенергопластики в корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із мовленнєвими порушеннями [114]. Авторка рекомендує таку послідовність застосування засобів біоенергопластики в покращенні мовлення дітей:

I етап – діагностичний:

- уточнити діагноз мовленнєвих порушень та стан неврологічної симптоматики;
- виявити наявність ускладнень та встановити причину їхнього виникнення;
- сформулювати висновок.

II етап – підготовчий: зробити підготовку дітей до нового напрямку роботи щодо формування мовного апарату методом біоенергопластики.

III етап – початковий: формувати одночасні рухи домінантної руки з артикуляційними органами, розвивати відчуття м'язового тону.

IV етап – формувальний:

- сформувати спочатку відносно прості, а потім і складні одночасні рухи невідомої руки з органами артикуляції;
- розвивати відчуття мінливості м'язового тону;
- реалізовувати профілактику посилення занепокоєння, синкінезії та гіперкінезів.

V етап – основний: сформувати та одночасно скоординувати різноманітні рухи та пози артикуляційних органів із рухами та позами обох рук (лівої і правої). Навчити дітей самостійно відтворювати напруження та розслаблення м'язового тону, уникати насильницьких та зайвих рухів іншими біологічними частинами тіла.

VI етап – порівняльний:

- навчити дітей вдосконалювати відпрацьовані складні рухи артикуляції та рук, а також порівнювати їх;
- нормалізувати (гармонізувати) тону м'язів;
- підготувати артикуляційні органи до ефективного постановки звуків.

VII етап – втілення методичного прийому «Чарівна рукавичка»:

- вдосконалити ускладнені використанням рукавичок рухи та пози артикуляції та рук;
- гармонізувати м'язовий тону;
- відпрацювати виразне, чітке промовляння різних за складністю текстів.

VIII етап – автоматизація набутих навичок: автоматизувати набуті протягом спеціальних тренінгів навички з формування мовної моторики в дітей.

Особливо цікавими слід визнати такі аспекти запропонованої методики використання біоенергопластики в покращенні мовлення у дітей:

А) Задіювання в координаційні вправи не тільки провідної верхньої кінцівки, а і протилежної, що має підсилити стимуляцію нейронного субстрату у протилежній півкулі кори головного мозку і покращити стан мовленнєвих центрів.

Б) Вправи з дворучної координації, завдяки яким формуються міжпівкульні нейронні зв'язки й гармонізуються відносини між лівою та правою півкулями головного мозку. Саме гармонізація цих відносин формує умови для покращення загальної мозкової діяльності, включаючи мовленнєву активність.

До недоліків запропонованої авторкою методики слід віднести відсутність у вправах більш глобальних рухових дій тулубом та кінцівками. На наш погляд, підключення до координаційних вправ значного потенціалу м'язово-фасціального комплексу дитини підсилило інтенсивність проприоцептивних потоків у кору головного мозку і сформувало необхідну **пластико-ритмічну домінанту**, на яку б орієнтувались більш локальні м'язові координації (артикуляційна й мануальна). Загалом якість координацій за таких умов мала б помітно підвищуватись.

Дещо дивує те, що обидві авторки, розкриваючи суть своїх методик використання біоенергопластики в корекції мовленнєвого розвитку дітей, не акцентують уваги на обов'язковому використанні музичного супроводу вправ із біоенергопластики. На наш погляд, **наявність під час вправляння музично-ритмічного супроводу в значному ступені підвищить як мотивацію дітей до вправляння, так і сам ефект цього вправляння**. Позитивний музичний фон покращує емоційний стан дитини, оптимізує її настрій, а чіткий ритмічний малюнок координує спільні дії усіх м'язових груп, які беруть участь у тренінгу: глобальних м'язово-фасціальних утворень, і більш локальних мануальних і артикуляційних м'язів.

Виходячи із вищенаведеного, якщо продовжити мову про фізичну пластику тіла та кінцівок (зокрема рук, кистей), у пригоді стає розроблений М. Єфименком естетико-оздоровчий напрям із фізичного виховання

дошкільників – *горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу)* [35]. Серед перспективних напрямів горизонтального пластичного балету автори виокремлюють особливий – *корекційний пластик-шоу*, який використовується в закладах дошкільної освіти для подолання різних рухових порушень, а також для корекції психічного розвитку дитини. До позитивних чинників цієї технології слід віднести:

А) Онтогенетичну послідовність виконання рухово-ігрової діяльності дітей, починаючи з лежаче-горизонтованих положень, із поступовим переходом до чотириопорного положення рачки, далі – сидячи та стоячи. На нашу думку, саме така послідовність виконання вправ стимулює генерацію збудження у самих древніх нейронних структурах мозку – аттракторних структурах і таким чином запускає увесь механізм становлення вищої нервової діяльності.

Б) Пластичні образні рухи тілом та кінцівками, які віддзеркалюють стан самого високого рівня керування рухами – *відтворення ідеальних образів за допомогою рухів*.

В) У горизонтальному пластичному балеті домінують горизонтовані, лежачі рухи, під час виконання яких дитина навантажує переважно верхні кінцівки, стимулюючи ділянки кистей і променево-зап'ясткових суглобів, що найбільш широко представлені в корі головного мозку і симулюють загальне дозрівання її нейронних структур.

Г) Пластик-шоу виконується у вигляді театралізованого рухово-ігрового дійства, з цікавим сюжетом, красивою музикою, костюмами та відповідною атрибутикою, що значно підвищує мотивацію дітей до рухової корекційної діяльності. Ми вбачаємо цікаві корекційні перспективи в *об'єднанні можливостей біоенергопластики з горизонтальним пластичним балетом*, коли в єдиній координації будуть працювати артикуляційні м'язи, дрібні м'язи верхніх кінцівок (кистей) і великі м'язово-фасціальні групи тулуба та кінцівок.

Д) У системі горизонтального пластичного балету існує такий напрям як *пластик-шоу-самовираження*, завдяки використанню якого можна

максимально індивідуалізувати рухову пластику рук і тіла дитини, виходячи з особливостей її психофізичного розвитку. Це помітно підвищить ефективність рухово-мовленнєвої корекційної діяльності.

Е) Також вельми цікавим у контексті нашого дослідження вважаємо такий напрям горизонтального пластичного балету як *предметний пластик-шоу*, яким передбачається обов'язкове використання різних предметів у тренінгах із пластик-шоу. Це можуть бути м'ячики, палички, кільця, кубики, прапорці, стрічки, шарфи, штучні квіти тощо, які дитина буде утримувати в кистях і розширювати рухові можливості променево-зап'ясткових суглобів.

Є) Естетична спрямованість балету передбачає виконання красивих плавних рухів руками, що є ознакою досконалої координації між м'язами-антагоністами. Якщо така плавність і естетичність не простежується, це може бути вірною ознакою недостатньої координації між м'язами-антагоністами, що приводить до різких, незбалансованих, неестетичних рухів. Можна навіть стверджувати, що чим пластичніше і виразніше рухи руками (кистями), тим більш досконала мозкова структура управління рухами, тим більш зрілим є мозок, що надає більше шансів на покращення мовленнєвого розвитку дитини.

Окремими фахівцями досліджувалися можливості цілісного хвильового руху, а саме такий рух передбачає плавність і гармонійність у роботі м'язів-антагоністів. Автор довів, що хвильовий рух позитивно впливає на загальний стан організму: вивільнює енергію, балансує м'язово-фасціальні відносини верхньої частини тіла з нижньою, лівої стороні тіла – з правою; знімає м'язові блоки тощо. Автором була розроблена **система цілісного хвильового руху (СЦР)**. Дослідник також вивчав особливості *вібраційних впливів* на організм людини (дитини): розслаблення спазмованих м'язів, покращення клітинного метаболізму, знеболювальний ефект, синхронізація діяльності багатьох органів і систем тощо.

Цікавим також є метод *«повної фізичної реакції»*, розроблений А. Люшером. Його ще називають методом **TPR** (Total Physical Response, повна фізична реакція), який базується на тому як діти за допомогою рухів

оволодівають рідним мовленням. «Доктор Ашер писав: «Немовлята не вчаться запам'ятовувати перелік слів, чому тоді діти чи дорослі мають?». З малечку діти перш за все розпізнають обличчя близьких та повертаються в напрямку їхнього голосу. Батьки звертаються, а *немовля відповідає фізичною реакцією, такою як погляд, посмішка, поворот, простягання рук, хапання, тримання, зукання* (виділено мною. – Ю. З.). Ці розмови тривають багато місяців, перш ніж дитина вимовить щось зрозуміле, типу «мама» чи «тато». Незважаючи на те що немовля ще не говорить, але засвоює мовленнєві шаблони, звуки. Коли дитина засвоює достатню кількість слів пасивного мовлення, виникає власне мовлення. Батьки ведуть зі своїми дітьми *тілесні розмови* (виділено мною. – Ю. З.). Батьки вказують на дію, а дитина фізично реагує. Наприклад, батько каже: «Подивись на матусю» або «Дай мені ручку» — і дитина з часом це робить. Ці розмови тривають багато місяців, а іноді й років, перш ніж дитина насправді почне говорити сама. Незважаючи на те що немовля не може говорити, дитина сприймає мовлення, звуки, інтонацію, виразність. В основі методу лежить реалізація простих, пізніше складніших доручень педагога, виконання яких вимагає *рухів, тобто участі цілого тіла* (виділено мною. – Ю. З.). Таким чином активується не тільки ліва, а й права півкуля головного мозку. Фізичний рух для дітей є ефективним способом на асоціювання значення слів із виконуваними діями, прискорюючи тим самим навчання» [53, с. 103-104]. Дуже цікавий і перспективний напрям мовленнєвого розвитку дітей раннього віку – безсловесна розмова тілом.

А ще можна говорити «всім тілом» – у цьому парадоксі є великий сенс, бо спілкуватись – це не тільки говорити, але й відповідно пластично рухатися, жестикулювати, демонструвати за допомогою міміки та емоцій своє відношення до тексту, до сюжету, до суті того, про що йдеться в пісні. Можна говорити про *невербальні засоби комунікації із глядачами*, про альтернативні комунікації. З одного боку, ці альтернативні невербальні комунікації можуть бути наслідком відсутності повноцінної вербальної комунікації – зазвичай, вони формуються як компенсаторні. З іншого боку, невербальні комунікації,

особливо із застосуванням можливостей моторної сфери дитини із ЗНМ, можуть позитивним чином впливати на корекцію мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей, бути своєрідним пусковим механізмом у моторно-вербальних відносинах.

У контексті вищенаведеного вельми перспективним напрямом слід вважати *корекційну логопантоміму*, тобто спілкування педагога із дітьми без слів, тільки із використанням рухів тіла, кінцівок, артикуляційного апарату та міміки. Традиційна пантоміма (pantomimos, в перекладі з давньогрецької: той, хто все зображує) – це вид сценічного мистецтва, в якому основним засобом створення художнього образу є пластика тіла людини (у нашому випадку – дитини) без використання слів. Ідею цього унікального напрямку *поєднання всіх видів праксису зі стимулюванням невербальної основи мовленнєвого розвитку дітей* сформулював і обґрунтував Єфименко М., але вона потребує свого подальшого більш місткого методичного висвітлення.

Д. Ашер, виконавши чисельні дослідження, сформував свою класифікацію *дій-реакцій учнів* на мовленнєві та фізичні вказівки вчителя:

1. TPR-B («TPR withbody») – сюди входять вправи, які передбачають виконання команд дорослого (вчителя) за допомогою загальних рухів тіла, його пластики. Це можуть бути такі команди як «встати, сісти, поставити рюкзак, відкрити книгу, взяти олівець» тощо – водночас педагог має демонструвати виконання цих дій, а учні повинні повторювати за ним.

2. TPR-O («TPR withobjects») – цей напрям вміщує вправи, які спрямовані не лише на вивчення окремих слів, а й на фізичне виконання відповідних дій із конкретними предметами (лінійкою, олівцем, крейдою, фломастером, м'ячем тощо).

3. TPR-P («TPR withpictures») – вправи, якими передбачається застосування відповідних тематичних малюнків.

4. TPR-S (TPR-Storytelling) – вправи, які передбачають розігрування дітьми нескладних ситуацій, історій та казок, що має сприяти швидшому та ефективнішому засвоєнню учнями певних лексичних одиниць.

На думку Л. Кузнецової, «...метод TPR можна використовувати в корекційно-логопедичній роботі з дітьми з моторною алалією, спрямованій на збагачення та актуалізацію словникового запасу. **Фізичні дії ефективно переносять значення, завдяки чому всі діти можуть зрозуміти та використовувати цільове мовлення** (виділено мною. – Ю. З.). Наприклад: словник, пов'язаний із діями (посмішка, помах, оберт голови, махання); часи минуле/ сьогодення / майбутнє та постійні аспекти (щоранку я чищу зуби, застеляю ліжко, снідаю); вказівки / інструкції (встаньте, закрийте очі); розповідь історій та їх театралізована постановка. Надалі плануємо експериментально перевірити ефективність використання методу «повної фізичної реакції» в логопедичній роботі з розвитку лексичної сторони мовлення дітей з моторною алалією» [53, с. 105].

Метод TPR бачиться нам вельми перспективним у контексті нашого дослідження, бо загальне недорозвинення мовлення передбачає порушення усіх компонентів мовлення, включаючи лексику. Його можливості можна тією чи іншою мірою використовувати в таких корекційних напрямках із застосуванням засобів адаптивного фізичного виховання:

1. Дворучні координаційні дії.
2. Звуковий та мовленнєвий супровід рухової діяльності.
3. Театралізація рухово-мовленнєвої діяльності тощо.

С. Притиковська розробляла теоретичні та методичні аспекти розвитку темпоритму мовлення засобами музично-ритмічного та фізичного виховання і довела їх позитивний вплив на якість мовленнєвого розвитку дітей. Особливу увагу авторка приділяла координації глобальних рухів тулуба й кінцівок та її синхронізації з координацією артикуляційного апарату. Дослідження довели, що у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку є значне порушення різних видів моторної координації. Розвиток і корекція механізмів координації основних рухів у дітей може стати одним з ефективних напрямів покращення їхнього мовлення.

Сучасне дослідження А. Кравченко проблематики заїкання визначається тим, що ним експериментально доведена можливість використання засобів фізичної реабілітації для корекції мовленнєвого розвитку кожного підлітка, який заїкається, й ураховує особливості мовленнєвих порушень; уперше на основі виділення й системного застосування реабілітаційно-корекційних прийомів подані ефективні та доступні засоби фізичної реабілітації; розроблені методики, що допоможуть підліткам, які заїкаються, самостійно оволодіти елементами спеціального масажу, гімнастики, дихальної гімнастики; обґрунтовані шляхи впровадження системи корекційних заходів із використанням фізичних методів у сучасну практику корекційної педагогіки.

Експериментальні дослідження А. Кравченко дозволили зробити такі висновки:

1. Учні, які страждають заїканням, відстають за показниками фізичного розвитку та фізичної підготовленості від своїх здорових однолітків на 1 – 1,5 року. Спостерігається відставання в екскурсії грудної клітки, становій силі, силі кисті, статичній витривалості. Виражене відставання спостерігається в силі дихальної мускулатури (переважно в силі діафрагми). Відставання особливо виражене у віці 12 – 13 років. Ці дані дозволяють рекомендувати учням із мовленнєвими недоліками використовувати вправи для розвитку сили м'язів спини, згиначів рук, діафрагми.

2. Фізичні вправи різної спрямованості, які виконуються за умови повторних навантажень і в серіях до стану втоми (II стадія втоми), переважно сприятливо впливають на організм дітей і функцію мовлення, тоді як виконання вправ до відказу переважно призводить до погіршення якості мовлення.

3. У структурі занять фізичною культурою більше часу слід відводити на вступну та кінцеву частини, постійно чергувати різні за характером та спрямованістю вправи (на силу, швидкість, координацію та ін.), які по-різному впливають на процеси збудження та гальмування в ЦНС (за принципом контрастності).

4. На заняттях слід широко використовувати засоби активізації (стимулювання) – змагання, словесне заохочення, виховання мотивації, схвалення досягнутих мотивацій.

5. Навчання новим руховим навичкам потрібно проводити поступово, розкладаючи складні рухи на простіші, ширше застосовувати вправи, які легше виконувати.

6. Рекомендується використовувати на заняттях спеціальні вправи в різноманітних поєднаннях із мовленням: дублювання команд і розпоряджень, подача їх перед шеренгою, проведення окремих вправ замість педагога, стисле пояснення техніки вправ, правил змагань тощо.

7. Під час педагогічного експерименту на заняттях за розробленою методикою в експериментальній групі встановлена більш виражена динаміка (порівняно з контрольною) показників рухової підготовленості (особливо спортивно-силових якостей). Кистьова динамометрія в учнів експериментальних груп збільшилася в середньому на 13,3%. [50].

Відомо, що розвиток мовлення нерозривний із розвитком темпоритмічних здібностей. Існує *тісний зв'язок між ритмічними здібностями дитини та її вищими психічними функціями, діяльністю та поведінкою*. Ритмічні здібності, що формуються, є потужним засобом просторово-часової організації рухів, діяльності й поведінки дитини. Розвиток відчуття темпоритму позитивно впливає на мовленнєвий онтогенез, зокрема координує діяльність мовленнєвого периферійного апарату. *Розвиток моторики, зорово-рухової координації, емоційної сфери й мовлення тісним чином пов'язані з процесом становлення відчуття ритму*. Також відомо, що відчуття ритму сприяє гармонізації психічного розвитку дітей. Генетичні коріння відчуття ритму уходять у вік немовля, бо основи для формування складного відчуття ритму закладаються на самих ранніх етапах онтогенезу, коли відбувається формування складних функціональних зв'язків у мозкових структурах, що забезпечують адекватну інтегративну діяльність мозку. У цілому ритм відіграє важливу роль у життєдіяльності організму: у збереженні гомеостазу,

підтриманні його на оптимальному рівні, у координуванні діяльності усіх органів, збереженні синхронності їхньої роботи по відношенню один до одного.

Окремі фахівці досліджували особливості онтогенезу відчуття ритму й довели позитивну роль цілеспрямованих, розвиваючих впливів на оволодіння ритмічною здібністю дітьми дошкільного віку, які нормально розвиваються. Існує позиція, що у зв'язку із цим особливу актуальність і корекційно-розвиткову значимість набувають розвиток відчуття темпо-ритму для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема для дітей із заїканням, бо цей розлад, перш за все, пов'язаний із дискоординацією мовленнєвих рухів периферичного апарату в процесі висловлювання. Авторкою було доведено, що формування відчуття ритму позитивним чином впливає як на мовлення дитини, що заїкається, так і на якість її рухів. Ритмізація рухів покращує ритмізацію мовлення при заїканні і підвищує його якісні характеристики.

Окремо слід зупинитися на одному з інноваційних напрямів у логопедії – **Бломберг-терапії ритмічними рухами (БТРР)**. Автор цієї методики шведський психіатр Харальд Бломберг багато експериментував із ритмічними рухами і практично довів, що це дало відмінні результати в ряді випадків: за порушень моторних навичок, СДУГ, дислексії, аутизмі, деяких психічних розладах. Накопичені фахівцем експериментальні дані стали фундаментом для обґрунтування методу й написання наукових праць, присвячених **Терапії ритмічним рухом**. В Україні семінари з Бломберг-терапії ритмічним рухом проводять сертифіковані тренери Єва Йоханссон та Ніна Флореус (Швеція). Цей напрям базується на **природних ритмічних рухах дитини, які мають високоефективний позитивний вплив на мозок**. На заняттях із Бломберг-терапії ритмічним рухом багато уваги приділяється інтеграції примітивних рефлексів, оскільки ці рефлекси повинні були сформуватися на ранніх етапах розвитку, а потім інтегруватися. Нажаль, у багатьох дітей та дорослих вони залишаються неінтегрованими та зумовлюють появу патологічних симптомів.

Бломберг-терапія побудована на роботі з неінтегрованими примітивними рефlekсами, які спеціально активуються за допомогою різних ритмічних вправ. Головна ідея методу полягає в тому, що за допомогою ритмічних рухів тіла відбувається відповідна стимуляція пропріоцепторів, які пов'язані зі стовбуром мозку, мозочком, лімбічною системою і, нарешті, корою головного мозку. **Стимулюються обидві півкулі мозку завдяки рухам невеликої амплітуди із заданим темпоритмом.** Комплекс таких вправ треба повторювати щодня відносно тривалий період (не менше кількох місяців) – лише тоді буде можливим досягнення помітного корекційного результату. Подібні вправи з високим ступенем ефективності впливають на головний мозок і це дуже важливо, бо різні проблеми з мовленням можуть виникнути внаслідок блокування передачі сигналу в мозочку. За допомогою спеціальних ритмічних рухів подібні блокування можна подолати. Проблеми з читанням можуть бути обумовлені рефlekсами навколо очей. Проблеми з письмом можуть залежати від рефlekсів, які залучають м'язи рук і кистей. Є безліч причин, за якими рефlekси не інтегруються. Спеціалісти з Бломберг-терапії у своїй методиці, головним чином, **імітують ритмічні рухи немовляти**, тобто той основний спосіб, яким всі немовлята інтегрують свої примітивні рефlekси.

Однією з головних умов Бломберг-терапії є бажання дитини брати участь в таких вправах. Якщо дитина виявляє негативні реакції на подібне вправляння і не хоче виконувати вправи – тренінг необхідно терміново зупинити. Ніколи не треба додавати зайвих зусиль до дитини під час вправляння. Рухи мають бути вільними. Водночас значну увагу фахівці з Бломберг-терапії приділяють дієті дитини, її раціону.

Рухи є **пасивними**, бо їх виконує сам терапевт із тілом дитини. Під час вправляння можливо виникнення різних супровідних реакцій, які треба чітко відстежувати й контролювати.

Початковий комплекс ритмічних вправ складається з легких розгойдувань тіла дитини, її стегон, грудної клітини. Робиться це з невеликою амплітудою. Ці невеличкі розгойдування дуже нагадують вібрації,

про які йшлося під час розгляду поняття цілісного хвильового руху. Має сенс об'єднати можливості цих двох реабілітаційних технологій. Другий тип вправ у Бломберг-терапії нагадує легкі поштовхові рухи, наприклад, сидниць і плечового поясу в положенні дитини на боці в позі «ембріону». Фахівці не рекомендують докладати зусиль до голови дитини – вона має рухатися слідом за тілом із відповідною амплітудою. Є окремі комплекси для кистей, які виконуються в супроводі віршиків, коли діти рухами пальців роблять акценти в зазначених ритмом місцях. Ці вправи нагадують подібні вправи з біоенергопластики, коли артикуляційні рухи координуються з рухами кистей. Як бачимо, дослідники з різних країн і наукових шкіл у процесі своїх пошуків виходять врешті на рівень дуже схожих технологій, в основі яких лежать одні й ті ж феномени.

Дуже цікавим є досвід корекційно-реабілітаційної роботи з адаптивного фізичного виховання М. Єфименка та його одеської наукової школи (М. Мога, В. Беседа, О. Абуков та ін.). Ще в 90-х роках минулого століття дослідник спочатку створив, а потім і успішно використовував із колегами оригінальний тренажер «Рухлива дошка». Він був створений на основі стандартної дошки для креслення, яка розташовувалась у горизонтальному положенні на чотирьох гумових камерах для м'ячів. Камери навмисно були напіспущеними, що значно збільшувало рухливість конструкції. На дошку клався відповідного розміру пінополіуритановий килимок, на якому розташовувалась дитина, перш за все, у лежаче-горизонтованому положенні: лежачи на спині, лежачи на боці в позі ембріона або напівембріона, лежачи на животі, на валику тощо. Навіть просто знаходження дитини на тренажері в спокійному стані викликало ці мікровібрації, які мають потужний вплив як на всю постуральну систему апломбу дитини, так і на її головний мозок. Посилити або змінити ритм цих вібрацій міг сам педагог, який за допомогою однієї або двох рук розгойдував «Рухливу дошку» у всіх площинах, регулюючи ці вібраційні впливи.

Пінчук Ю. і Породько М. присвятили своє дослідження науково-методичному обґрунтуванню комплексної системи фізичної реабілітації дітей

старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. В основу своєї авторської системи фахівці поклали програму виховання дітей у дитячому садку «Українське дошкілля» (Львів, 1993) та програму «Я у Світі» (Київ, 2009). Комплексна диференційована профілактично-коригувальна система фізичної реабілітації для дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку містить спеціальні вправи з ЛФК, які поєднуються з дихальними вправами та елементами загартування. Додатково використовуються методи фізіотерапевтичного лікування та масаж за індивідуальними рекомендаціями лікаря та під контролем медичної сестри. Система гармонійно вбудована в режим дня старших дошкільників із ЗНМ і обов'язково поєднується з логопедичною роботою з корекції мовленнєвого розвитку вказаної категорії дітей. Виконане дослідження дозволило створити достатньо ефективну комплексну методику фізичної реабілітації дітей із ЗНМ, але, на жаль, не ставило на меті покращення їхнього мовленнєвого розвитку засобами фізичної реабілітації. Цей пробіл ми і плануємо заповнити в нашій роботі [75].

Цікаве психологічне дослідження виконала Левшунова К., яка вивчала вплив рухової активності дошкільників на характеристики їхнього психічного благополуччя: «За допомогою методів кореляційного аналізу встановлено, що **між руховою активністю та психічним благополуччям дитини існує взаємозв'язок**. Визначено, що рухова активність та фізична підготовленість найтісніше взаємопов'язана із соціальним показником психічного благополуччя. Обґрунтовано, що показники тілесного благополуччя (фізична підготовленість, рівень рухової активності та антропометричні дані) мають вплив на когнітивну та емоційну сферу особистості дошкільника. Кореляційно встановлено, що компоненти психічного благополуччя взаємопов'язані між собою. Найтісніший взаємозв'язок зафіксовано між когнітивним та емоційним показниками психічного благополуччя, найслабший – відзначено в діаді «когнітивний – соціальний компоненти психічного благополуччя» [57, С. 375].

У контексті нашого дослідження вельми цікавою є розробка системи М. О. Р. Е. (Integration the Mouth with Sensory and Postural Functions), створеною

Патрісією Оттер, Айлін В. Рихтер і Шейлой М. Фрік [69]. Дослідниці вивчали можливості **рухової, оральної, респіраторної та зорової систем** щодо їх системної взаємодії та взаємозалежності. Авторки обґрунтували концепцію **«смоктати, ковтати, дихати» (SSB)** в якості ефективної першочергової синергії загального розвитку дитини. Ці три літери можна розглядати як своєрідне кодове слово, яке віддзеркалює унікальну природну взаємодію між вказаними функціями. Збалансовані відносини між цими трьома функціями створюють умови для подальшого ефективного психофізичного розвитку дитини. Якщо ж ці відносини відсутні або викривлені – це може порушувати формування адаптивних моделей поведінки дитини.

Синхронізацію смоктання / ковтання / дихання необхідно розглядати як важливий компонент **орально-моторних** (виділено мною. – Ю. З.) відносин. На думку авторок дослідження, рот необхідно розглядати як центр світу малечі. «Первинний оральний моторний механізм – це синхронність смоктання / ковтання / дихання (SSB); ритмічна, узгоджена модель смоктання, ковтання і дихання. Це перша модель розвитку, яка потребує часу і послідовності рухів. **Здатність до синхронності має вирішальне значення для багатьох елементів сенсомоторного і когнітивного розвитку, включаючи розвиток мовлення і мови** (виділено мною. – Ю. З.), саморегуляцію, постуральний контроль, поведінку під час годування / харчування, розвиток Еґо і координацію око-рука... Однак оскільки всі три елементи настільки тісно інтегровані, хай то в автоматичних або довільних моделях поведінки, про їх відносини простіше казати як про синергетичні; кожен елемент підтримує, посилює і взаємодіє один з одним в різному ступені залежно від виду активності. Можна стверджувати, що синергетичні взаємодії супроводжують нас все життя» [69, с. 11]. У своїй роботі авторки пропонують оригінальну модель терапії, заснованої на центральній (анатомічно, неврологічно і функціонально центральній) базовій **сенсомоторній синхронізації**, яка перетворюється в складну, всепроникну синергію, що підтримує подальший повноцінний розвиток дитини. На наш

погляд, цікавою слід вважати позицію дослідниць щодо вестибулярної системи дитини. Вони пропонують розглядати її у всепроникному впливі на загальні функції людини та, зокрема на синхронізацію SSB. На їхню думку, хоча вестибулярний механізм, відповідальний за інтерпретацію сили тяжіння і руху, дозволяє розвивати відчуття «положення в просторі», він також має рішуче значення для забезпечення м'язового тону проти сили тяжіння, необхідного для утримання пози. Вельми цікавими, на наш погляд, є інтеграційні комплекси, описані авторками методу у зв'язку із функцією смоктання. «Ці патерни (смоктання – доповнено мною. – Ю. З.) продовжують розвиватися під час смоктання пальців, ковтанні навколоплідних вод, діафрагмальній активності, «дихальних» рухів і навіть «гикання» – усі до 22 тижнів. Вульф і Глас описують смоктання як *«ритмічні рухи* (виділено мною – Ю. З.) рота і язика немовля» [69, с. 26]. Цікавою вважаємо думку авторок роботи про те, що під час зростання немовля нехарчове смоктання використовується дитиною синергетично для регуляції стану збудження, постуральної, зорової та слухової уваги; координації бінокулярного управління моторикою, напрямної функції руки для дослідження. Дослідниці стверджують, що для нормального ковтання необхідна чітка координація багатьох черепних нервів і приблизно 26 м'язів рота та шиї. До речі, м'язи, що дитина використовує під час ковтання, містять частку тієї мускулатури, що відповідає за стабілізацію голови та щелепи. Дуже перспективними вважаємо дослідження авторок системи М. О. Р. Е. щодо взаємозв'язку функції дихання і загальної позури (постави) дитини: «Функції смоктання, ковтання і дихання за правильної роботи сприяють сконцентрованості та *відчуттю середньої лінії* (виділено мною. – Ю. З.), необхідної для руху навколо стабільної осі (або середній лінії) в тривимірному просторі. Добре сформована середня лінія також є важливою основою для сприйняття системи тіла, просторової орієнтації та двобічної координації рухів. Фактично, за правильного функціонування дихальна система сама виконує тривимірний рух по середній лінії тіла. *Ця центральна стабільність і усвідомленість також мають рішуче значення для розвитку патернів*

колового руху (ротацій) і реакцій рівноваги» (виділено мною. – Ю. З.) [69, с. 31].

Цікаві висновки та ідеї акторок системи знаходимо відносно функції дихання. Так, дослідниці вважають, що «під час спокійного дихання або під час відпочинку вдих містить скорочення діафрагми, а видих є результатом розслаблення діафрагми й додаткових м'язів. Під дією сили тяжіння грудна клітина опускається, що забезпечує стискання легень. Під час розмови, співу, підвищеній фізичній активності, дефекації, кашлю і т. п., необхідний більш активний і форсований видих. В основному це забезпечують чотири м'язи черевної стінки (прямий м'яз живота, поперечний м'яз живота (внутрішній м'язовий шар), внутрішній косий м'яз (середній м'язовий шар) та зовнішній косий м'яз (зовнішній м'язовий шар)) (доповнено мною з ілюстрації 21 на с. 33. – Ю. З.), коли вони натискають на внутрішні органи, повертаючи діафрагму назад у положення спокою і витискаючи повітря із легень. Внутрішні міжреберні м'язи також допомагають у цьому процесі, притягуючи грудну клітину вниз і виштовхуючи повітря із легень» [69, с. 33].

Дихання під час мовлення має важливе значення. П. Оттер із колегами вважають, що забезпечення дихання під час мовлення потребує більшої кількості повітря, ніж під час дихання в стані спокою. За спокійного дихання використовується приблизно 10 – 15% ємності легень, у той час, як під час спокійного мовлення потребується 25%, а під час гучного – навіть 40% [69].

Цікаву інформацію знаходимо у вищенаведених авторів далі. На їхню думку, головна відмінність полягає в тому, що під час розмови різко змінюється співвідношення часу, який витрачається на вдих і видих. Так, під час спокійного дихання приблизно 40% часу використовується для вдиху і 60% для видиху. Якщо людина розмовляє або співає, їй потрібно 10% часу для вдиху і 90% для видиху! Зрозумілим стає, що мовленнєвий видих має виконуватись повільно й поступово. Для цього м'язи вдиху повинні повільно розслаблятися центральним образом, тобто неконтрольованим розслабленням, «інспиративною перевіркою» (за Perkins and Kent, 1986). Вельми доречним слід

вважати ствердження авторок про те, що довші, ніж зазвичай, фрази та/або емоційно наповнені ствердження відповідно потребують задіювання м'язів черевного преса для витіснення додаткового повітря під час мовлення. Щоб звуковимова була розбірливою дихання має бути рівним та регулярним. Так відомо, що якщо в людини частота дихання перебільшує 22 вдихи за хвилину, її мовлення стає практично нерозбірливим.

Вельми цікавими слід вважати спостереження авторок системи М. О. Р. Е. щодо положення тіла дитини в просторі та її дихання. На думку дослідниць, період від 6 до 12 місяців є важливим для декількох аспектів, які забезпечують розвиток дихальної системи й голосового апарата. У цей час дитина багато грає з голосом і експериментує з його тонами й гучністю. Це стає можливим завдяки тому, що виникає подальше відділення голови від плечового поясу і прийняття вертикальних поз. Перш за все, мова йде про сидіння, реалізація якого потребує відповідної стабілізації хребетного стовбура проти сили тяжіння. У міру того, як дитина починає тягнутися в сидячому положенні, рухатися взад і вперед рачки, обидва патерни обертання розвивають у дитини сприйняття позицій «спереду / ззаду, справа / зліва, зверху / знизу». Маються на увазі патерни навколо середньої лінії (у фронтальній площині) і горизонтальної лінії (у сагітальній площині). У нормальному варіанті розвитку приблизно в рік дитини всі м'язи дихання стають активними, що логічно призводить до тривимірних рухів грудної клітини.

У цьому контексті важко переоцінити значущість фізичного виховання у формуванні повноцінної грудної клітини дитини. Вона може ефективно формуватися тільки у своєму максимальному або навколомаксимальному функціональному використанні, тобто за відповідних рухів дитини. Але і тут можуть бути чотири основні варіанти. Перший із них стосується вправ у воді із затримкою дихання, коли дитина під керівництвом педагога цілеспрямовано занурюється з головою під воду і затримує дихання. Другий варіант реалізується під час навчання дитини плавання, коли функція дихання відповідно активується. І в першому, і в другому варіантах йде акцентований

тренінг рухових функціональних систем (РФС), які необхідні для ефективного плавання і занурювання. Якщо говорити про сухопутні основні рухові режими, то провідними тут в контексті проблематики, яку ми розглядаємо, є біг та підстрибування на місці та рухаючись. Саме вони стимулюють діяльність легень дитини та її грудної клітини, де легені розташовані та функціонують. Як додаткові засоби фізичного виховання, які стимулюють дихальну функцію і формування повноцінної грудної клітини, можна назвати звичайну ходьбу, спортивну ходьбу (у підвищеному темпі), скандинавську ходьбу зі спеціальними опорними паличками, ходьбу на тредбані (тренажері для ходьби та бігу, що використовується стаціонарно в приміщеннях), степ-платформи, стаціонарні велотренажери та їзду на велосипеді або самокаті. Рухи, які реалізуються за допомогою цих вправ, відчутно стимулюють як функцію дихання загалом, так і анатомо-фізіологічні характеристики легень та грудної клітини. У цьому плані черговий раз слід повторити загальновідомий постулат: «функція будує орган».

Перспективним вважаємо твердження авторок системи про те, що існує *взаємозв'язок між поставою і диханням*. Щоб дихальна система розвивалась максимально ефективно, треба розвивати в дитини відповідну стабільність в хребетному стовпі й одночасно досягти рухливості в грудній клітині. У черговий раз ми бачимо дуалізм природних процесів в організмі людини, а саме: з одного боку має бути достатня стабільність у хребті, а з іншого (врівноважуючи його стан), необхідно досягти достатньої рухливості грудної клітини! Авторки системи вважають стабільність хребетного стовпа і рухливість грудної клітини ключовими проблемами терапії, а нам залишається вкотре відчутти значущість опорно-рухового апарату дитини, її фізичного розвитку та рухової підготовленості.

У контексті вищенаведеного помітний інтерес можуть представляти дослідження проблематики природного формування дихання в дітей раннього і дошкільного віку, зроблені у свій час М. Єфименком, який висловив ідею про *онтогенетичний метод розвитку всіх видів дихання на основі реалізації*

дітьми дев'яти основних рухових режимів. У корекції як фізичного розвитку дошкільників, так і їхнього мовленнєвого розвитку автор не підтримує традиційну позицію фахівців щодо використання штучних дихальних вправ для покращення фізіологічної функції дихання, які діти головним чином виконують сидячи або нерухомо стоячи на місці. На думку дослідника, дихання дитини (людини) як складник рухово-функціональних систем організму повноцінно формується саме завдяки різним варіантам рухів, починаючи з положень немовля лежачи й закінчуючи реалізацією таких динамічних основних рухових режимів, як біговий та стрибковий. Саме задіявання основних рухів викликає у дитини рефлекторну необхідність у функціонуванні того або іншого типу дихання. Зрозумілим стає, що в нерухомому положенні лежачи організм дитини буде використовувати *рідкий, спокійний і поверховий* тип дихання. І навпаки, під час активної спортивної ходьби, бігу та, особливо, підскоків і багатоскоків дихання дитини автоматично (це регулюють два дихальних центри у спинному та головному мозку) стає відповідним руховій ситуації, тобто *частим, активним і глибоким* (рис. 1.5).

Таким чином, реалізуючи в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку альтернативну технологію М. Єфименка «Казкова фізкультура» з фізичного розвитку дошкільників інструктор із фізичного виховання або вихователь буде автоматично формувати в дітей всі можливі для розвитку та життя види дихання, включно з мовленнєвим диханням.

В унісон із вищенаведеним підходом, звучать ідеї П. Оттер із колегами про формування або підтримання для кожної дитини оптимального сенсорного (можливо, *сенсомоторного?!*) подразнення. Авторки стверджують, що оскільки оптимальний діапазон кожної людини унікальний, сенсомоторний вплив, необхідний для досягнення і підтримки цього рівня, є унікальним для кожної людини (дитини). Сенсомоторні потреби для оптимального збудження отримали назву «*сенсорної дієти*» [122].



Рис. 1.5. Онтогенетичний метод формування природного дихання в дитини
(за М. Єфименком)

Цікавим вважаємо також розділ із роботи, присвячений розвитку *саморегуляції дитини*. На малюнку зображено три умовних порядки розвитку цієї саморегуляції. Особливу цінність для нашого дослідження має другий умовний порядок, який містить такі важливі складники моторної сфери дитини: адаптивний рух; здатність досягати, підтримувати та змінювати стан відповідно до ситуації; руки: використання форм, розміру, текстури, температури, патернів рухів; використання патернів і площин рухів: штовхати, тягнути, підіймати, переносити, висіти, стрибати, розгойдуватися, кружляти; горизонтально (лежачи на спині / на животі) вертикально, по діагоналі, уверх ногами, задом наперед.

На нашу думку, для розширення можливостей рук та ручних функцій вельми доречною слід вважати методуку «Ступалки-ЛОГОС» М. Єфименка та М. Моги [36]. Назва «Ступалки-ЛОГОС» сформувалася з двох частин: «ступалки» – це особливі пристосування для хапання руками, котрі можна застосовувати в упорах лежачи, різновидах повзанні та пересуваннях у сидячих положеннях. Вказані види вправ ефективно стимулюють розвиток кистьових функцій і формування відповідних нейронних структур головного мозку дитини.

Слово «ЛОГОС» – від грец. *logos* – мовлення, слово, висловлювання, поняття. З'єднання цих двох слів у назві тренажера й метода трактується таким чином: роблячи крок за кроком на руках на цих пристосуваннях, можливо стимулювати появу в арсеналі дитини нових слів, а також загальне поліпшення мовлення. Коротко зупинимося на конструкції цього простого, але при цьому ефективного, парного тренажера, який складається із трьох знімних частин:

1. «Ручка тренажера (знімна) – є основним елементом конструкції: вона призначена для кистьового (пальцевого) хапання й утримування тренажера під час тренінгу на ньому. Впродовж багатьох років використання тренажера ми відібрали найбільш ефективні форми ручок, до складу яких увійшли класична скобоподібна, кульова, циліндрична, конічна, напівсферична, кубовидна, брусоподібна тощо. Перелічені вище варіанти ручок призначені для формування у дітей різних видів пальцевого хапання.

2. Універсальна платформа (знімна) – має форму прямокутника, виконаного зі спеціального кольорового харчового пластика (в нашому випадку – червоного та зеленого), до якого прикріплюються різні види ручок (зверху) і опорних поверхонь (знизу).

3. Опорна поверхня (знімна) – має різну геометричну конфігурацію (повздовжній клин, поперечний клин, напівсфера, «прес-пап'є», пружня губка, «ходулі», куля тощо), що дозволяє їх періодично змінювати й тим самим постійно оновлювати пропріоцептивні подразнення, що йдуть у великі півкулі головного мозку. Тим самим, з одного боку, ми виключаємо варіанти швидкої фізіологічної адаптації до навантаження і збільшуємо тренувальний ефект. З іншого боку, таким чином поширюється спектр пропріоцептивних подразнень кори головного мозку дитини.

Варіювання верхніми й нижніми складниками тренажера «Ступалки-ЛОГОС» дозволяють використовувати понад 200 варіантів експлуатації тренажерів, що робить його методичне використання вельми перспективним. Також, залежно від типу парезу, який може спостерігатися тільки в одній руці, можна підбирати відповідний варіант тренажера саме для цієї руки (кисті).

Нині відомі 45 кистьових функцій, які були сформовані протягом еволюції людини, що сьогодні має п'ятипалу кисть як основний робочий орган успішної адаптації до сучасних умов існування. Основні з них можна умовно згрупувати у три види: *силові, координаційні та швидкісні*. Першими й головними для розвитку дитини раннього й дошкільного віку слід вважати силові функції, формування яких створює м'язово-фасціальну-суглобову основу для подальшого формування інших, більш зрілих кистьових функцій. Практика довела, що за допомогою використання тренажера «Ступалки-ЛОГОС» можна ефективно формувати такі силові кистьові функції дитини:

1. Хапання
2. Опори
3. Ресори
4. Перекочування
5. Балансування
6. Крокування
7. Удари
8. Поштовхи
9. Страхування
10. Підтримка та ін.

Завдяки спеціальним вправам для формування зазначених вище силових функцій у дитини буде сформована анатомічно нормальна скелетна структура кисті: зап'ястя, п'ястя та пальці, а також променево-зап'ястковий суглоб, який має дуже великий ступінь свободи рухів, і повноцінне функціонування якого може вельми потужно впливати на дозрівання відповідних нейронних структур півкуль головного мозку.

За використання «Ступалок-ЛОГОС» під час повзання в дітей буде також формуватися така важлива функція кисті, як дворучна координаційна, що, особливо в ранньому віці, формує (за Гленом Доманом) три первинні підкоркові нейронні структури мозку: спинний мозок, довгастий мозок та міст,

на основі яких у подальшому формується ефективна вища нервова діяльність дитини» [67].

Цікавими у використанні поз і рухів у лежаче-горизонтованих положеннях слід вважати використання розробок із *горизонтального пластичного балету* для дітей дошкільного віку [35]. У ній автори розкривають особливості вправлення в партерних положеннях тіла у стані гравітаційного розвантаження хребетного стовбура і полегшення діяльності серцево-судинної системи. Головним у цьому підході є те, що послідовність цих рухів нагадує становлення основних рухів в онтогенезі дитини, який, своєю чергою, повторює логіку загального філогенезу тваринного світу та людини. Такий підхід базується на відомому постулаті Е. Гекеля та Ф. Мюлера «онтогенезис повторює філогенезис». У лежаче-горизонтованих положеннях діти мають виконувати спокійні, повільні рухи в положеннях лежачи, рачки, сидячи та стоячи на колінах. Закінчуються балетні композиції в положенні стоячи, що в історичному сенсі відповідає прийняттю людиною розумною двохопірного ортогоградного положення. На нашу думку, ця первинна координаційна структура, що буде сформована в дитини перших років життя, стане базисом для подальшого удосконалення інших видів праксису в дитини з мовленнєвими порушеннями.

Цікавими для розвитку другого умовного рівня саморегуляції дитини (за П. Оттер з колегами), зокрема, діагональних рухів між протилежними верхніми та нижніми кінцівками, слід вважати дослідження М. Моги з *гармонізації основних м'язово-фасціальних ліній* у дітей раннього віку. У своїй монографії [66] автор пропонує оригінальні тести з виявлення стану гармонійності цих ліній: «Діагональ», «Падаюче деревце», «Гойдалка - 1», «Гойдалка - 2». Розроблений ним протокол діагностування стану м'язово-фасціальних утворень розрахований на дослідження та фіксацію таких основних ознак: ступеня напруження м'язів та фасцій, наявності і виду больового синдрому, супроводжуваним звукам у м'язах (аускультатії), асиметричності реакції-відповіді, додатковим неконтрольованим рухам (синергіям). Зрозумілим стає,

що ефективність корекції психомовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення в тому чи іншому ступені буде залежати від попередньої гармонізації у них за допомогою засобів адаптивного фізичного виховання основних м'язово-фасціальних ліній.

Перспективною також вважаємо думку дослідниць про те, що *оральна моторна активність, постуральні механізми й рухові патерни* є первинними доступними дітям стратегіями саморегуляції.

Багато цікавих позицій знаходиться в межах дослідження та розвитку **рівноваги** в дітей. Стабільність серединної лінії можна розглядати як «центр», в якому дитина відчуває себе заземленою. Дослідники Грейді та Гілфойл визначили реакції стабілізації по серединній лінії як «невидимі або ледь помітні зміни пози навколо серединної лінії та проксимальних суглобів». Ці реакції утримують тіло рівно відносно центра стабільності. Айрес описала ті ж самі рухи дитини з опорою на центральну вісь як *«постуральні коригування»* (виділено мною. – Ю. З.) [115, С. 47].

У цьому плані цікавою вважаємо роботи П. Бочкова, який досліджував особливості стану рівноваги в дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату [18]. «Проведене тестування та стабілографічне дослідження дали змогу виявити різні варіанти порушення функції рівноваги й класифікувати їх за такими типологічними підгрупами:

1. Вестибулярний тип порушення рівноваги. До цієї типологічної підгрупи увійшли діти з переважним порушенням вестибулярного апарату, що віддзеркалилось на виконанні ними тестів переважно з вестибулярною стимуляцією типу «Нумо, розвернись!». Під час виконання цього тесту вестибулярний апарат дитини отримує значні сенсорні подразнення, які мають бути проаналізовані у відповідному аналітичному центрі головного мозку, після чого подається адекватна команда на корекцію розташування тіла в просторі на обертовому диску для збереження стійкого ортоградного положення. З різних причин діяльність цього причино-наслідкового ланцюжка

порушується або викривлюється, що негативно впливає на діяльність загальної системи рівноваги. Це може проявлятися таким чином:

А) Дитина часто сходить з обертового диска, чого не можна робити за умовами проведення тесту.

Б) Швидкість обертання в такого підлеглого неприродно низька.

В) Спостерігаються вельми архаїчні додаткові (компенсаторні) рухи руками й тулубом для збереження втраченої рівноваги.

Слід зазначити, що в інших варіантах тестів, де майже не стимулюється вестибулярний апарат дитини, вона відносно успішно виконує необхідні рухово-ігрові завдання. Зрозумілим стає, що для дітей цієї типологічної групи необхідно розробляти спеціальну корекційну програму зі стимулювання та/або корекції діяльності їхнього вестибулярного апарату.

2. Зоровий тип порушення рівноваги – пов'язаний із пригніченням або порушенням зорової системи дитини, що не дає їй змоги повноцінно орієнтуватися в просторі для збереження стійкого положення тіла. Це можуть бути такі порушення як зниження зору (міопія), косоокість та інші негаразди зорової системи. Погіршення зору негативно впливає на виконання ряду тестів, в яких зоровий компонент має помітну вагу («Журавлик», «По стежинці, по доріжці», стабілографічні тести). При цьому в тестах із заплющеними очима (без зорового контролю) ці діти показують достатньо непогані результати відносно здорових однолітків. Зрозуміло, що в цьому випадку за компенсаторним механізмом у підвищеному режимі працюють інші канали постуральної системи апломбу: вестибулярний, пропріоцептивний, подарний.

Для дітей із зоровим типом порушення функції рівноваги, перш за все, треба передбачити корекцію зору за допомогою окулярів, забезпечити подальше лікування зорових проблем, а також підсилити стимулювання зорових проявів у рухово-ігровій діяльності.

3. Пропріоцептивний тип порушення рівноваги – пов'язаний із викривленням або порушенням у дитини м'язово-суглобового відчуття розташування тіла у просторі відносно умовної вертикальної лінії. Ці проблеми

стають більш актуальними під час виконання дітьми тестів без зорового контролю (тести Ромберга, «Сліпа ходьба»). Основне навантаження в цьому випадку припадає на пропріоцептивний та подарний канали й вони часто не можуть достатньо ефективно із цим впоратись, взявши на себе додаткову роль зорового каналу. Під час виконання зазначених вище тестів діти часто відхиляються від вертикальної лінії, втрачають рівновагу і встають на другу ногу або сходять з орієнтира.

Для дітей цієї типологічної групи з пропріоцептивним типом порушення функції рівноваги необхідно розробити спеціальну корекційну програму на основі посиленого тренінгу м'язово-суглобового відчуття.

4. Подарний тип порушення рівноваги – пов'язаний із різними проблемами, що спостерігаються в стопах дитини. По-перше, це можуть бути такі стопні порушення як плоскостопість, порожниста стопа, кінська стопа, клишоногість, несиметричний тип стоп та інші стопні порушення. Кожне таке порушення в ступні викликає відповідну біомеханічну перебудову гомілковостопного комплексу і скелета загалом. Перебудована скелетно-м'язова структура вже зовсім інакше сприймає розташування тіла дитини на опорі й це може заважати у збереженні її стійкого ортоградного положення.

По-друге, на підошовній поверхні ступень також може бути викривлено або пригнічено пропріоцептивні сенсорні компоненти. Ці дві основні причини можуть поєднуватись.

В основі корекційної програми для таких дітей із подарним типом порушення рівноваги мають бути дві головні складники:

А) Корекція наявних у дитини порушень склепіння ступень.

Б) Розширення можливостей подарних (підошовних) відчуттів про особливості опорної поверхні та положення тіла у просторі.

5. Окуломоторний тип порушення рівноваги – пов'язаний із порушеннями координаційної діяльності окорухових м'язів, що в різному ступені може викривлювати сприйняття дитиною положення тіла у просторі відповідно нерухомої опорі й умовної вертикальної лінії. Ці окуломоторні

проблеми негативно впливають на показники рівноваги у тестах, де потрібне оперативне відстежування об'єкта і швидке коригування його розташування в просторі («М'ячик», «Октаедр» та ін.).

Корекційна програма в такому випадку повинна передбачати вправи з нормалізації тонусу окорухових м'язів, гармонізації їхньої спільної діяльності та розширення просторових та часових можливостей окорухових проявів дитини.

б. Комбіновані варіанти порушення рівноваги. Зрозуміло, що на порушення функції рівноваги може впливати не одна причина – тому в нашій класифікації ми передбачили такі комбіновані варіанти порушень:

- А) Вестибулярно-зоровий.
- Б) Вестибулярно-пропріоцептивний.
- В) Вестибулярно-подарний.
- Г) Вестибулярно-окуломоторний.
- Д) Вестибулярно-пропріоцептивно-подарний.
- Є) Вестибулярно-пропріоцептивно-окуломоторний.
- Ж) Вестибулярно-зорово-пропріоцептивний.
- З) Зорово-пропріоцептивний.
- І) Пропріоцептивно-подарний та інші.

У комбінованих варіантах порушень рівноваги завжди треба виділяти переважний за ступенем враження канал постуральної системи апломбу. Наприклад, тип порушення рівноваги – вестибулярно-зоровий із переважним враженням вестибулярного апарату дитини» [18, с. 120-123].

У дослідженні П. Оттер із колегами ми знаходимо й інші цікаві ідеї. Наприклад, це стосується інформації про розвиток *трьох дуг руки* [69]. Ерхарт та інші дослідники описували розвиток патернів *охвату, хапання та відпускання* [125].

Таким чином, на думку П. Оттер та її колег, існує чітка взаємозалежність від ступеня сформованості первинної синхронії «смоктання – ковтання - дихання» з подальшим загальним психофізичним

розвитком дитини. Другим внутрішнім шаром цієї умовної кулі є триада *збудження – постуральний розвиток – психосоціальний розвиток*. Особливий інтерес для нашого дослідження має компонента постурального розвитку, в якій передбачаються такі складники: *м'язи, тонус, стабільність суглобів, стабільність серединної лінії (постави)*. У цьому плані важко переоцінити значущість своєчасного адаптивного фізичного виховання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у вирішенні вищезазначених завдань розвитку [69].

Не зважаючи на низку досліджень, які було присвячено використанням рухової активності дітей як засобу подолання порушень мовленнєвого розвитку, ми не знайшли саме системного і комплексного підходу до розв'язання цієї проблеми. Виконані дослідження присвячувались окремим, вельми специфічним порушенням мовленнєвого розвитку дітей і, відповідно, для їх корекції застосовувалися дуже вузькі, специфічні засоби фізичного виховання для кожної конкретної категорії дітей.

Резюмуючи стислий історичний аналіз теоретико-методологічних напрацювань із досліджуваної проблематики, слід виокремити перспективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення засобами саме адаптивного фізичного виховання:

1. Фізичний і психічний розвиток дитини слід розглядати як єдиний взаємопов'язаний процес загального психофізичного становлення особистості. При цьому вчені визнають *примат моторики*, тобто ведучу інтегративну роль моторного аналізатора в наявному комплексі усіх аналізаторних систем і дозріванні головного мозку дитини. Права півкуля, яка відповідає за соматичний розвиток дитини, може значно стимулювати ліву півкулю головного мозку, яка відповідає за психічну її сферу. У цьому контексті можна вести мову про *фізично-психічний розвиток* дитини.

2. Ручні дії, ручна предметно-маніпулятивна діяльність, предметно-практична діяльність та дрібна моторика рук дітей раннього і дошкільного віку дуже потужно стимулюють формування нейронних структур великих півкуль

головного мозку, що відповідають за психічний розвиток дитини, зокрема розвиток її мовлення.

3. Синхронізація рухів кисті, м'язової мускулатури й рухів язика можуть значною мірою стимулювати розвиток нейронного субстрату мовленнєвих зон головного мозку, оскільки мають саме широке представництво в корі головного мозку і генерують найбільше збудження багатьох її ділянок.

4. В основі повноцінного психічного розвитку дитини (включаючи її мовленнєвий розвиток) лежить своєчасне і повноцінне формування підкоркових нейронних структур головного мозку (середнього мозку, мосту, продовгуватого мозку), які являють собою своєрідний фундамент для ефективного функціонування вищих психічних функцій. Значна частка у формуванні цих важливих структур головного мозку належить саме моториці дитини.

5. На ранніх етапах онтогенезу дитини стимулюють розвиток цих підкорково-коркових нейронних структур різні види повзання, які в нормі виконуються на основі перехресної координації верхніх і нижніх кінцівок (права рука рухається вперед одночасно з лівою ногою і, навпаки, ліва рука синхронізує свою діяльність з правою ногою). Таким чином, своєчасне формування повзальних рухів перехресним способом має стати одним із перспективних напрямів використання значних можливостей моторної сфери дитини в корекції її мовленнєвого розвитку.

6. У ширшому значенні слід говорити про удосконалення усіх видів координацій верхніх та нижніх кінцівок, які закладають основу для формування міжпівкульних нейронних координаційних шляхів, які будують основу успішної загальної мозкової діяльності дитини. До того, у цьому контексті необхідно постійно удосконалювати в дітей із порушенням мовленнєвого розвитку «координацію всіх координацій», що має стимулювати нейронну мережу головного мозку і збільшувати компенсаторні його можливості.

7. Ритмізація діяльності дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема ритмізація її рухово-ігрової діяльності (глобальних рухів всього тіла та кінцівок, рухів кистями (пальцями), артикуляційних рухів) у комплексі з іншими корекційними напрямками може помітно покращити її мовленнєвий розвиток.

8. Плавність, пластичність рухів тіла та кінцівок сприяє розвитку нейронних структур головного мозку, стимулює формування управлінських механізмів (сервомеханізмів), що позитивним чином впливає на загальний психофізичний розвиток дитини, включаючи мовленнєвий розвиток.

9. Мовлення, виразність рухів, міміка та емоції дуже тісно пов'язані між собою. У цьому контексті можна вважати емоційний супровід рухово-вербальної діяльності достатньо потужним стимулятором мовленнєвого розвитку дитини. Емоційна насиченість заняття може відбуватися за умов його театралізації, дозованої драматизації сюжету, тотального ігрового методу.

1.3. Принципи корекції порушень мовлення в дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання

Резюмуючи вищенаведений підрозділ з історичного огляду досліджень можливостей фізичного виховання в становленні та корекції психомовленнєвого розвитку дітей, слід відокремити ті основні принципи, на яких можна будувати ефективну комплексну методику корекції його порушень [30].

1. **Принцип комплексності.** Безумовно, є провідним принципом у корекційній педагогіці. Останні десятиліття досліджень у галузі спеціальної педагогіки довели, що найбільшого корекційного ефекту можна досягти тільки використовуючи комплексний підхід до психофізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, тобто будуючи роботу комплексно. Це передбачає формування *експертної групи (команди) фахівців* із різних суміжних спеціальностей: інструктора з фізичної культури, методиста ЛФК, масажиста, ерготерапевта, інструктора з плавання, психолога, логопеда,

дефектолога, вихователя, соціального працівника, арттерапевта, невропатолога, ортопеда, психотерапевта, музичного керівника, хореографа тощо.

У нашому випадку основу цього комплексного підходу складають фізичний розвиток дитини та її мовленнєвий розвиток. Це та умовна дуальна пара, навколо якої мають будуватися інші підсилюючі комплексні корекційні впливи. Наведемо приклад: у дитини 4 років із загальним недорозвитком мовлення присутній парез Ерба-Дюшена в правій верхній кінцівці. Зрозуміло, що за індивідуальною корекційною програмою для цієї дитини масажист має розробляти паретичну кисть, особливо в дистальному відділі руки, покращуючи трофіку м'язів, долаючи парези у відповідних м'язових групах, розроблюючи тугорухливі суглоби кисті й променево-зап'ясткового суглоба. Фізіотерапевт долучається до процесу реабілітації кінцівки за допомогою фізіопроцедур (парафінових, грязьових, озокеритових аплікацій; електрофорезу; магнітного лікування тощо). Інструктор із фізичного виховання за допомогою спеціальних фізичних вправ проводить роботу з формування та корекції основних кистьових функцій у дитини (особливо правої кінцівки): опорної, хапання, вису, поштовхової, ударної, тактильної, кінестетичної, дворучної координаційної, маніпулятивної тощо. Інструктор із плавання за допомогою спеціальних пристосувань (наприклад, ручних коротких ластів) під час плавання відповідними способами в значному ступені підсилює тренувальний вплив на ділянку променево-зап'ясткового суглобу, який дуже потужно представлений у корі головного мозку й позитивно впливає на генерацію збудження в мовленнєвих центрах кори. Ерготерапевт підбирає для дитини такий вид ручної праці, який буде стимулювати ручні прояви дитини, покращуючи її побутову, навчальну та трудову адаптацію. Арттерапевт вносить свій внесок у комплексну корекцію ручних функцій дитини, пропонуючи їй малювання різними техніками, або художнє плетіння з мотузок (макrame), або ліплення різних форм із глини, які будуть покращувати маніпулятивну діяльність паретичної кінцівки. Музичний керівник навчатиме

дитину з правобічним верхнім парезом клавішним рухам пальцями на відповідних музичних інструментах, зокрема дитячому фортепіано, досягаючи чіткості локальних, незалежних рухів кожним пальцем. Перелік комплексного підходу до корекції мовленнєвого розвитку дитини можна було продовжити, але ми зупинилися тільки на моторному її складнику – фізичній корекції основних кистьових функцій дитини.

2. **Принцип примату моторики.** Як відомо, моторний аналізатор є домінуючим і вельми потужно впливає на інші сенсорні системи, зокрема вісцеральні (внутрішні). Підтверджує пріоритетність моторного розвитку і відомий американський педагог-реабілітолог Г. Доман, який вважав, що перші три рівні побудови вищої нервової діяльності формуються завдяки рухам, зокрема повзанню перехресним способом. Саме злагоджені координаційні крос-латеральні рухи верхніми та нижніми кінцівками формують основу міжпівкульних нейронних стосунків у вигляді відповідних нейронних шляхів. Таким чином формується повноцінний нейронний субстрат кори головного мозку, який і буде надалі генерувати вищі психічні прояви дитини, а потім і дорослої людини. Якщо нейронний субстрат несформований або розвинутий не повністю – недостатніми будуть і психічні прояви дитини, у тому числі її мовлення.

Розділяє цю позицію засновник методу заміщувального онтогенезу, яка представила концептуальну позицію таким чином: розвиток головного мозку йде у напрямку від потиличних відділів кори до лобних, починаючи з правої півкулі головного мозку і поступово переходячи в ліву півкулю. Важливо, що саме права півкуля відповідає за «сомо» дитини, тобто за її тілесність, моторну сферу, фізичний розвиток. Відповідно, ліва півкуля головного мозку опікується психічною сферою дитини, відповідає за її психічний розвиток, включаючи мовленнєвий його складник. Ми бачимо, що і в цій нейропсихологічній концепції права півкуля передує лівій, моторна сфера передує сфері психічній. Саме ці феномени й підтверджують примат моторики в психофізичному розвитку дитини.

3. **Принцип сомо-нейро-психологічної триєдності.** Наведені вище концептуальні положення з примату моторики в психофізичному розвитку дитини дозволяють сформулювати логічну триаду: *сомо – нейро – психо*. З цієї триади впливає те, що первинною є спочатку спонтанна, а потім все більш цілеспрямована рухова активність дитини, завдяки якій формуються насамперед спінальні, а потім і церебральні (підкоркові та коркові) нейронні субстанції. І чим досконалішою буде в дитини рухова активність – тим більш досконалою буде та нейронна міжпівкульна мережа, яка відповідає за ці рухи. Таким чином формується *нейронний каркас* мозкової діяльності дитини. Саме рухова активність будує цей каркас, робить його міцним та ефективним. Гарно сформовані нейронні структури мозку діють безпомилково, як досконалий механізм швейцарського годинника. Ця спочатку проста, а потім все складніша нейронна конституція мозку починає генерувати різні психічні прояви, починаючи з простих, формуючи тим самим поступово психічну сферу дитини. І логіка тут проста: здорова й потужна нейронна структура буде генерувати потужні повноцінні психічні вібрації та навпаки, недорозвинена або уражена нейронна структура головного мозку буде генерувати слабкі психічні прояви, недостатні для повноцінної соціалізації.

4. **Принцип генерування збудження.** Розкриття цього принципу веде до подальшого розвитку двох попередньо сформульованих принципів. Загальновідомо, що всі три центри мовлення в корі головного мозку знаходяться в безпосередній близькості до прецентральної звивини, в якій знаходяться центри регулювання моторної сфери дитини. Вже тільки ця анатомічна особливість інтегрування цих двох потужних центрів, моторного і мовленнєвого, наводить на думку про їхній тісний взаємовплив. Але варіанти таких взаємовпливів існують різні. Наприклад, говорячи про м'язову систему, слід назвати провідний механізм регуляції м'язів-антагоністів – *реципрокний*. Його суть полягає в тому, що коли м'язи-згиначі напружуються, протилежні їм м'язи-розгиначі обов'язково розслаблюються і навпаки.

5. **Принцип гармонізації міжпівкульних взаємовпливів.** Він базується на дослідженнях у галузі психосоматики, в яких було доведено, що майже всі психотерапевтичні методики, відомі на сьогодні у світі, базуються на єдиному головному феномені – гармонізації діяльності лівої та правої півкуль головного мозку. За цією концепцією більшість психосоматичних розладів і захворювань відбувається з причини негармонійних взаємовідносин півкуль головного мозку, коли одна з півкуль явно домінує над іншою. Частіше за все таке домінування в генерації нервової діяльності відбувається у лівій півкулі, що зумовлено особливостями сучасного життя з великим потоком інформації, інтелектуальними перевантаженнями дітей, починаючи з раннього віку, стресовими ситуаціями тощо. При цьому права півкуля знаходиться в стані пригніченості, зниження функціонування, пасивному стані. Головна мета психотерапевта або психолога розкрити великий потенціал правої півкулі, вернути людину в комфортний стан «правопівкульності», який характерний для щасливої дитини. Ми вбачаємо великий ресурс цього принципу в корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання.

6. **Онтогенетичний принцип.** Є одним з основоположних принципів корекційної педагогіки та прикладної психології. Як відомо з біогенетичного закону Геккеля – Мюллера, *онтогенезис повторює філогенезис*. У науці вже давно відомий тісний взаємозв'язок процесів фізіологічних та психологічних. У процесі еволюції тваринного світу відбиралися найбільш вдалі фізіологічні механізми виживання людини, які доповнювались відповідним станом психічної сфери. Особливо слід зупинитися на атракторних структурах несвідомого – тих древніх шляхах-руслах, за якими протягом тисячоліть відбувалась енергетична побудова вищої нервової діяльності. Один із законів енергії виголошує, що енергія завжди скоріше переміщується по тих шляхах, за якими вона вже текла раніше, тобто, як дощова вода, знаходить свої старі, вже второвані річища. Велика імовірність того, що ці атракторні річища формувались у людини паралельно еволюціонуванню фізіологічних механізмів

управління центральною нервовою системою. Як бачимо, еволюційний процес нахлав свій відбиток не тільки на моторну, але й на психічну сферу людини. Еволюційні механізми розвитку та формування психічної сфери дитини можна використовувати для підвищення ефективності корекції зокрема її мовленнєвого розвитку.

7. Принцип координації всіх координацій (координаційних трансформацій) (М. Єфименко). Цей принцип ілюструє дуже цікавий феномен, який присутній у процесі побудови звуків мовлення дитини. Загальновідомо, що моторним складником мовлення в корі головного мозку керує центр Брока: саме він регулює усі координаційні відносини артикуляційного апарату в процесі мовлення. Він диригує скороченням, розслабленням і нормотонічним станом багатьох невеличких м'язів мимічної та артикуляційної мускулатури. Умовно ми назвемо його **внутрішньою координацією**. Така назва не випадкова, бо керування артикуляційним апаратом у цьому випадку відбувається завдяки **внутрішньому** образу букви, та й саму координацію м'язів артикуляційного апарату відносно загального м'язового корсета тіла також можна вважати внутрішньою.

З іншого боку, на цю саму артикуляційну координацію впливає стан як близько розташованої мускулатури голови, шиї, плечового поясу, верхніх кінцівок та верхньої частини тулуба, так і загального м'язового корсета всього тіла дитини. Відштовхуючись від теоретичних та практичних розробок Томаса Майерса (його «анатомічних поїздів») [59] стає зрозумілим, що завдяки унікальній фасціальній мережі тіла людини (дитини) кожна м'язова ланка тіла має механічний зв'язок із будь-якою іншою ланкою тіла, навіть віддалено розташованою. Виходячи з цього припущення, можна вважати, що навіть м'язові проблеми в дистальних відділах нижніх кінцівок можуть у тому або іншому ступені негативно впливати на процес утворення звуків мовлення. Цей вплив ми умовно назвали **зовнішньою координацією**. Таким чином спостерігається зустрічний рух двох нейро-м'язових координацій: внутрішньої та зовнішньої, які трансформуються в нове координаційне утворення, що

містить у собі як елементи внутрішньої координації, так і патерни зовнішньої координації, але при цьому нейронна мережа працює вже на новому координаційному рівні.

Перераховані вище принципи необхідно покласти в концептуальні підвалини використання можливостей моторної сфери та рухової діяльності дітей з ЗНМ в становленні й корекції їхнього мовленнєвого розвитку.

Висновки до розділу 1

1. Морфологічна і функціональна анатомо-фізіологічна побудова великих півкуль головного мозку дитини, а також філогенетично сформовані проєкції тіла й внутрішніх органів у ній доводять тісний історичний зв'язок моторної сфери з мовленнєвими центрами та в цілому з формуванням вищих психічних функцій дитини. Таким чином, існують усі передумови використання значного потенціалу моторної сфери, рухової діяльності дитини в контексті покращення та корекції її психомовленнєвого розвитку.

2. Резюмуючи історичний аналіз теоретико-методологічних напрацювань фахівців, слід зазначити перспективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання:

А) Фізичний і психічний розвиток дитини слід розглядати як єдиний взаємопов'язаний процес загального психофізичного становлення особистості. При цьому вчені визнають *примат моторики*, тобто ведучу інтегративну роль моторного аналізатора в існуючому комплексі усіх аналізаторних систем.

Б) Ручні дії, ручна предметно-маніпулятивна діяльність, предметно-практична діяльність та дрібна моторика рук дітей раннього й дошкільного віку потужно стимулюють формування нейронних структур півкуль головного мозку, що відповідають за психічний розвиток дитини, зокрема розвиток її мовлення. В) Синхронізація основних рухів дитини, рухів кисті, м'язової мускулатури і язика можуть суттєво стимулювати розвиток нейронного субстрату мовленнєвих зон головного мозку. У ширшому сенсі слід вести мову

про «координацію всіх координацій», включно з додатковими (зорово-моторну, окуло-моторну, вестибулярну та подарну).

Г) В основі повноцінного психічного розвитку дитини (включаючи її мовленнєвий розвиток) лежить своєчасне й повноцінне формування підкоркових нейронних структур головного мозку, які являють собою своєрідний фундамент для ефективного функціонування вищих психічних коркових функцій. На ранніх етапах зростання дитини стимулюють розвиток цих підкорково-коркових нейронних структур різні види повзання, які в нормі виконуються на основі перехресної координації верхніх та нижніх кінцівок.

Д) Ритмізація рухово-ігрової діяльності (глобальних рухів всього тіла та кінцівок, рухів кистями (пальцями), артикуляційних рухів) дитини в комплексі з іншими корекційними напрямками може помітно покращити її мовленнєвий розвиток.

Е) Плавність, пластичність рухів тіла та кінцівок стимулює формування управлінських механізмів (сервомеханізмів), що позитивним чином впливає на загальний психофізичний розвиток дитини, зокрема мовленнєвий розвиток.

Є) Мовлення, виразність рухів, міміка та емоції дуже тісно пов'язані між собою – тому можна вважати емоційний супровід рухово-вербальної діяльності потужним стимулятором мовленнєвого розвитку дитини.

3. Перераховані вище перспективні напрями використання потенціалу моторної сфери дитини в покращенні її мовленнєвого розвитку дозволяють виокремити основні принципи корекційної роботи: комплексності, примату моторики, сомо-нейро-психічної триєдності, генерування збудження, гармонізації міжпівкульних взаємовпливів, онтогенетичний, принцип «координації всіх координацій» (координаційних трансформацій). Ці принципи необхідно покласти в концептуальні підвалини використання значних можливостей моторної сфери та рухової діяльності дітей із ЗНМ в становленні й корекції їхнього мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Бабяк О. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Ритміка» для спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти (1 – 4 класи). Київ, 2018. 46 с.
2. Базима Н. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 3–8.
3. Базовий компонент дошкаільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти). Затверджено наказом Міністерства освіти та науки України від 12.01.2021 р., №33. 38 с.
4. Батищева Г. В. Музикотерапія як метод психокорекції. *Психолог*. 2005. № 14. С. 25-32.
5. Белова О. Б., Конопляста С. Ю. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. №5. 2021. С. 68–76.
6. Белова О. Б., Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічний дисонанс щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка. Вип. 43(2). 2022. С.37–42.
7. Бєседа В. В. Корекція фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку з психомоторними порушеннями: монографія. Вінниця : Твори, 2022. 476 с.
8. Бистров О. Л., Бистрова О. С. Мова і мовлення: розвивальні ігрові вправи. Харків: Книжкова ліга, 2006. 21 с.
9. Бобренко І. В. Рухливі ігри як засіб інтенсифікації розвитку просторового орієнтування старших дошкільників з обмеженими розумовими можливостями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.* Вип. 4. Ч. 2. Київ : Актуальна освіта, 2013. С. 23–29.
10. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. С.28–31.

11. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: «Слово», 2015. 704 с.

12. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.

13. Богуш А. М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж. Піаже. *Педагогіка і психологія.* 2000. № 3. С.22–29.

14. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.

15. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: [монографія] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

16. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

17. Бондаренко Н. В. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти.* 2017. 1 (57). С. 45–52.

18. Бочков П. М. Корекція функції рівноваги у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату засобами адаптивного фізичного виховання. Спеціальність 016 – корекційна педагогіка. Дис. ... доктора філософії. Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова. 2021. 291 с.

19. Ветчинкіна Т. А. Ігрова діяльність як засіб корекції мовленнєвих порушень у дошкільника. *Учитель.* 2009. №3. С. 14–15.

20. Воробйова О. В. Особливості використання біоенергопластики у корекції звуковимови дітей дошкільного віку. Магістерські студії. Альманах.

Херсон: ХДУ, 2022. Вип. 22. С. 178-180. <https://ekhsuir.kspu.edu/items/68dae11b-4b06-4761-9bdc-3abb9b5daf52>

21. Вороніна Т. П., Стеценко І. Б., Мосієнко М. А. Логопедична робота у дитячому садку. Київ : Шкільний світ, 2011. 120 с.

22. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. № 7. С.12–14.

23. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві. Донецьк : Либідь, 2001. 204 с.

24. Галущенко В. І. Застосування інноваційних педагогічних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2016. Вип.7. С.62–70.

25. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. І. Галущенко. Одеса, 2012. 20 с.

26. Герега С. А., Подгорная В. В. Об'єктивізація підходів к діагностике речевих порушень у дітей с учетом дихательного статуса. *Матеріали Міжнар. ел. наук.-практ. конф.[«Психол., педагог. і мед.-біол. аспекти фіз. вихов.»]*. (Одесса, 21-26 квітня), Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. С. 390–393.

27. Гладченко І. В. Інноваційні підходи до удосконалення змісту фізичного виховання та основ здоров'я дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXI у двох частинах, частина 2. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 70–77.

28. Гладченко І. В. Корекційно-виховне значення рухливих ігор в спеціалізованих дошкільних закладах. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць* / за ред.: Т. В. Сак. Київ : Кафедра, 2011. Вип. 6. С. 39–48.

29. Гладченко І. В. Медіаосвітня гра як засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих дітей дошкільного віку. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив [зб. статей (pdf)]*. Київ : ІСПП НАПН України, 2013. С. 468–476.
30. Давидова О. В. Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*. 2007. №11. С. 49–51.
31. Данілавічюте Е. А. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП [Електронний ресурс]. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 8–16.
32. Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Психофізіологія раннього онтогенезу. Київ : УАІД «Рада», 2011. 328 с.
33. Дем'яненко О. В. Рухова корекція дітей з порушеннями мовлення : матеріали конференції [«Актуальні проблеми сучасної логопедії»]. Київ, 2007. С. 47–50.
34. Деннісон П. Е., Деннісон Гейл Е. Гімнастика мозка: книга для вчителів та батьків : Манн / Іванов и Фербер, 2020. 320 с.
35. Дичківська І. М. Розвивальне предметно-просторове середовище як інноваційний потенціал монтесорі-освіти. *Інноватика у вихованні*. Випуск 16. 2022. С. 48–60.
36. Єфименко М. М., Єфименко Ю. В. Парціальна програма з фізкультурно-корекційної роботи в закладах дошкільної освіти за авторською естетико-оздоровчою системою «Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу)». Вінниця : Твори, 2020. 56 с.
37. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.
38. Заковоротна Н. О. Су-джок терапія в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII*

Всеукраїнської заочної науковопрактичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми, 2019. С. 67–71.

39. Зюзін Ю. В. Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання: монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 208 с.

40. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру : метод. посіб. / авт. кол. за ред. О. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : УНМЦ практичної психоогії соціальної роботи, 2019. 228 с.

41. Козинець О. В. Міжпівкульна взаємодія та її зв'язок з емоційною сферою дитини в шкільному віці. *Логопедія*. 2012. №2. С.32–35.

42. Козинець О. В. Функціональна асиметрія мозку та її зв'язок з мовленням. *Логопедія*. 2011. №1. С.18–20.

43. Конопляста С. Ю. Особливості психомовленнєвого онтогенезу дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння / С. Ю. Конопляста. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 18. С. 100-106.

44. Конопляста С. Ю. Розвиток сенсомоторного рівня мовленнєво-рухової організації у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією / С. Ю. Конопляста, В. І. Галущенко. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 43-49.

45. Кравець Н. П. Природа – важливий чинник корекційно-реабілітаційної роботи з розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.)*. За заг. ред. Шевцова А. Г. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 276–278.

46. Кравченко А. І. Дихальна гімнастика у воді як корекційний засіб заїкання. *Медико-психологічні проблеми дефектології: Зб. наук. праць*. Херсон, 2001. С. 122.

47. Кравченко А. І. Ефективність поєднання дихальних вправ і голковколуювання при корекції заїкання. *Біологічні науки: Зб. наук. праць СумДПУ*. Суми, 2001. С. 73–78.

48. Кравченко А. І. Застосування фізичних вправ і голковколювання при заїканні. *Проблеми педагогічних технологій: Зб. наук. праць*. Луцьк, 2000. Вип. 2. С. 115–121.
49. Кравченко А. І. Корекція заїкання у дітей молодшого та середнього шкільного віку засобами комплексної фізичної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Суми, 2003. 200 с.
50. Кравченко А. І. Практичне використання засобів фізичної реабілітації при заїканні. *Педагогічні науки: Зб. наук. праць СДПУ імені А.С.Макаренка*. Суми, 2000. С. 368–374.
51. Кравченко А. І. Шляхи комплексного використання фізичної реабілітації та рефлексотерапії при заїканні. *Науковий вісник ВДПУ імені Лесі Українки*. Волинь, 2000. Вип. 4. С. 99–103.
52. Крет Я. В. Артикуляційна дихальна гімнастика, лікувальний масаж для дітей із дизартрією. *Дефектологія*. 1999. № 1. С. 31–33.
53. Крутій К. Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці. *Дошкільна освіта*. Запоріжжя, 2003. № 1. С. 32–38.
54. Кузнецова Л. В. Використання методу повної фізичної реакції (total physical response) у формуванні лексичної сторони мовлення дітей дошкільного віку з моторною алалією. *Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків. 2021. С. 103–105.
55. Лазарєва І. А. Неврологічні основи логопедії. Навчально-методичний посібник для вивчення курсу «Неврологічні основи логопедії». Луганськ.: ЛНПУ, Кафедра дефектології та психокорекції, 2005. 132 с.
56. Ласточкіна О. В. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 12. С. 169 – 178.
57. Левченко В. А. Фізична реабілітація в дитячому віці: навч. посіб. / В. А. Левченко, І. П. Вакалюк, В. М. Бондаренко, В. М. Макота, Н. П. Гайналь ;

Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника ; Івано-Франківський нац. мед. ун-т. Івано-Франківськ : Видавн. ц-р Івано-Франківського нац. мед. ун-ту, 2009. 542 с.

58. Левшунова К. В. Емпірична модель дослідження рухової активності дитини дошкільного віку як чинника її психічного благополуччя. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 375–390.

59. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ: «Слово», 2018. 776 с.

60. Майерс Томас В. Анатомічні поїзди: пер. с англ. Київ: Меридіан-С, 2012. 320 с.

61. Марченко І. С. Методологічні основи формування та розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць*. Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : Вид. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 6. С. 18–24.

62. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). 1-видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.

63. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 312 с.

64. Марченко І. С., Маслюк Н. В. Усвідомлення словесного складу мовлення дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Корекційна педагогіка*. 2009. №1. С.31–37.

65. Мілевська О. П. Прийоми формування лексико-граматичних узагальнень у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*:

Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (24-25 червня 2016 р., м. Львів,). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 46–50.

66. Мілевська О. П. Розвиток зв'язних висловлювань у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: корекційний та освітній аспекти. *Розвиток системи корекційної освіти на сучасному етапі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Симферополь, 2013. С. 139–145.

67. Мога М. Д. Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом. Вінниця : ТВОРИ, 2019. 444 с.

68. Мога М. Д., Зюзін Ю. В. Модель комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. *Грані*. Науково-теоретичний альманах. Том 26 № 1. Дніпро, 2023. С. 74-79

69. Мудрик О. І. Пальчикові ігри – запорука успішного розвитку дитини : [арттерапія на допомогу вчителю музики]. *Мистецтво в школі*. 2014. № 8. С. 20–28.

70. Оттер П., Ріхтер А. Б., Фрік Ш. М. Рухова, оральна, респіраторна, зорова системи М. О. Р. Е. Ріт: інтеграція із сенсорними і постуральними функціями. Друге видання.

71. Отрох Т. І. Фізіотерапевтична допомога дітям-логопатам. *Дефектолог*. 2008. № 2. С. 29–30.

72. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Дис... док. пед. наук. 13.00.03. / М. М. Єфименко, НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 441 с

73. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Пахомова Наталія Георгіївна ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2006. 20 с.

74. Переворська О. И., Приходько Т. П., Ісаченко В. О. Підготовка майбутніх логопедів до роботи з дітьми дошкільного віку за допомогою лялькотерапії. *Науковий вісник. Серія: Педагогіка.* Мелітопольський державний педагогічний університет. 2025. Том 1 № 34. С. 153-158

75. Піроженко Т. О. Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ : Главник, 2005. 112 с.

76. Пінчук Ю. В., Породько М. І. Система фізичної реабілітації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 29. С. 72-78.

77. Подгорна В. В. Вирішення практичних питань вербального та рухового розвитку молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Матеріали міжн. ел. наук.-практ. конф. [«Психол., педагог. та мед.-біол. аспекти фіз. вихов.»], (Одеса, 20-24 квітня), Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. С. 374 –381.

78. Подгорна В. В. До питання про взаємозв'язок корекції рухової та мовленнєвої сфер моодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми оздоровчої фізичної культури та фізичної реабілітації: монографія ; під наук. ред. О. П. Романчука, В. В. Клапчука. Одеса : видавник Букаєв В. В., 2015. С. 143–158.

79. Подгорна В. В. Основні напрямки застосування спеціальних дихальних вправ з урахуванням відхилень спонтанного дихання дітей 8-10 років. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 7 (33), Т. 2 (Н-Я). С. 109–114.

80. Притиковська С. Д. Розвиток координаційних здібностей у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Матеріали науко-пр.*

конф. «Проблеми реабілітації» Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. С.58-60.

81. Притиковська С. Д. Формування координації рухів як засіб корекції мовленнєвих порушень у старших дошкільників : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Світлана Дмитріївна Притиковська. Одеса, 2006. 267 с.

82. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова КМУ від 12.07.2017 № 545.

83. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України № 530 від 10.04.2019.

84. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Veda a perspectivu*. №1 (8). 2022. С. 164–175.

85. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. *Дошкільна освіта*. 2011. № 3 (33). С. 31–43.

86. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку з ЗНМ: прогр.-метод. комплекс. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.

87. Рібцун Ю. В. Логопсихокompенсаційна робота з молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку : колект. монографія : у 2 ч. Ч. 2. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. С. 8–915.

88. Рібцун Ю. В. Реалізація логопсихосинергетичного підходу у формуванні праксичних функцій у дітей із заїканням. *Наукові записки міжнародного гуманітарного університету*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика».2022. Вип.36. С. 220–224.

89. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини* : зб. наук. пр. Вип. 26. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. С. 95–98.
90. Рібцун Ю. В., Рібцун О. Г. Граємо – мову вивчаємо. Київ : Видавничий Дім „Слово”, 2012. 64 с.
91. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (36), Issue: 74, 2015. С.51–55.
92. Сильченко В. В. Комунікативний та мовленнєвий розвиток дитини старшого дошкільного віку з вадами розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19* : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 215-218.
93. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: навч.-метод. посібник. Київ: ІСДО, 2015. 204 с.
94. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. / Укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. Київ: «Видав. дім Дмитра Бураго», 2015. 311 с.
95. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. Київ 2002. №1. С.2–7.
96. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту [Текст] : прогр.-метод. комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.
97. Сухомлинська О. В. У пошуках справжнього // В. О. Сухомлинський. Серце віддаю дітям. Харків : Атма, 2012. С. 5–22.
98. Тарасун В. В. Когнітивна діяльність логопеда: стадії обробки інформації, форми представлення і прийняття рішення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 181-185.
99. Тарасун В. В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. *Дефектологія*. 2007. № 4. С. 1–10.

100. Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. №1(4). 2021. С. 156-165.
101. Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. Соботович Євгенія Федорівна // Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посіб. / За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. С. 386–412. 428 с.
102. Тищенко В. В., Рібцун Ю. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років : поради батькам. Київ : Літера ЛТД. 2006. 128 с.
103. Трофименко Л. І. Дослідження узагальнюючої функції мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Наук.-метод. зб. / За ред. Бондаря В. І., Луцько К. В. Київ: Інститут дефектології АПН України, 2000. Вип. 1. С. 168–172.
104. Трофименко Л. І. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник*. Вип. 4. 2002. С. 276–279.
105. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
106. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с.
107. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 85–95.

108. Федорович Л. О., Пищалка Я. О. Конспекти логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС», 2009. 288 с.

109. Форостян О. І. Адаптивне фізичне виховання в корекції рухової сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 196–200.

110. Черноконь С. В. Біоенергопластика – як нетрадиційний метод в логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. <https://naurok.com.ua/bioenergoplastika---yak-netradiciyniy-metod-v-logopedichniy-roboti-z-ditmi-z-tyazhkimi-porushennyami-movlennya-207845.html>

111. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11.

112. Шеремет М. К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 102-106.

113. Шеремет М. К. Особливості формування мовлення в ранньому та дошкільному віці / М. К. Шеремет, Д. М. Ряшенцева. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 329–333.

114. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Дислалія [навчальний посібник]. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 160 с.

115. Шуда О. В. Використання біоенергопластики в системі корекційної роботи з розвитку мовної моторики у дітей-логопатів (Консультація для батьків). Шостка : ДНЗ №9 «Десняночка», 2014. 10 с. <https://десняночка.укр/?p=349>

116. Bui G. *Total Physical Response*. In: Liontas J. I. (Ed.), *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley. 2018.
117. Boehme, R. *Improving upper body control: an approach to assessment and treatment of tonal dysfunction*. Tucson, Ariz.: Therapy Skill Builders, 1988. 210 p.
118. Doman, G., Doman, D., Hagy, B. *How to Teach Your Baby to Be Physically Superb*. – New York: Square One Publishers, 2006. – 273 p.
119. Gilfoyle, E. M., Grady, A. P., Moore, J. C. *Children adapt: a theory of sensorimotor-sensory development*. Thorofare, N.J.: Slack Incorporated, 1981. 368 p.
120. Gonzalez S. L., Alvarez V., Nelson E.L. Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes? *A Systematic Review*. *Front. Psychol.* 2019; 10: 2670.
121. Goddard Blythe S. *Reflexes, Movement, Learning & Behaviour: Analysing and Unblocking Neuro-Motor Immaturity*. Stroud: Hawthorn Press, 2023. 320 p.
122. Moga M., Zuzin, Y. Method effectiveness of preschoolers' speech correction using adaptive physical education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 2024 8(6), 2560–2571.
123. Müller, K., Rossi, F., Zhang, H. Advances in child motor development assessment and training approaches // *Springer Series in Human Movement Science*. 2024. Vol. 18. P. 211–230.
124. Perkins W. H., Kent R. D. *Functional Anatomy of Speech, Language and Hearing*. Boston, MA: Little, Brown and Company, 1986. 386 p.
125. Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 2016. 302 p.
126. Rhoda P. Erhardt *Developmental Hand Dysfunction: Theory, Assessment, and Treatment*. Pro-Ed, Inc. 1994. 234 p.
127. Sperry R. W. The great cerebral commissure. *Scientific American*, 1964, 210(1), p. 42-52.

128. Wilbarger P., Wilbarger J. L. *Sensory defensiveness in children: an intervention guide for parents and other caretakers*. Santa Barbara, CA: Avanti Educational Programs, 1991. 64 p.

РОЗДІЛ 2. МОЖЛИВОСТІ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПОЛПШЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

2.1. Універсальна робоча модель

Для створення ефективної методики корекції мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку необхідна попередня розробка робочої моделі, яка б віддзеркалювала структурно-функціональні можливості авторського підходу до розв'язання цієї проблеми. Зазвичай моделювання починається з формулювання цілі, тобто того кінцевого результату, якого ми маємо досягти. Такою ціллю в нашому випадку є покращення (корекція) мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. Саме ця ціль має сформувати необхідну структуру та функціональні взаємовпливи структурних елементів для досягнення максимального корекційного ефекту. Нижче буде наведено спрощену робочу систему, бо її повна версія за технічних причин просто не зможе фізично розташуватися на аркуші формату А4. Більш детальне описання моделі буде представлено в тексті.

Сама модель складається з восьми умовних блоків, під якими ми розуміємо перспективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання. Це стратегічні компоненти моделі, що створюють необхідну спрямованість корекційної роботи на довгострокову перспективу [38]. Перерахуємо ці блоки-напрями:

Блок 1. ЗАГАЛЬНА РЕЛАКСАЦІЯ (МЕДИТАЦІЯ, РЕЛІЗ) ТІЛА ТА ОКРЕМИХ М'ЯЗІВ.

Блок 2. РУКА (ПЕРЕДПЛІЧЧЯ, КИСТЬ) – ГОЛОВНИЙ МОЗОК.

Блок 3. ГЛОБАЛЬНА І ЛОКАЛЬНА КООРДИНАЦІЯ (ЇХ ВЗАЄМОДІЯ).

Блок 4. ЗАГАЛЬНА ФУНКЦІЯ ДИХАННЯ – СПЕЦИФІЧНЕ МОВЛЕННЄВЕ ДИХАННЯ.

Блок 5. МУЗИКОТЕРАПІЯ.

Блок 6. ОЗВУЧУВАННЯ І МОВЛЕННЄВИЙ СУПРОВІД РУХІВ.

Блок 7. ТОТАЛЬНИЙ ІГРОВИЙ МЕТОД.

Блок 8. КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ (ЛОГОПЕД).

Як бачимо, останній восьмий блок є цільовим, де і буде відбуватися саме логопедична робота у виконанні логопеда (терапевта мови та мовлення). Це своєрідна цільова вершина, на яку треба вийти, подолавши попередні етапи. Інші сім блоків-напрямів присвячені використанню саме можливостей моторної сфери, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей засобами адаптивного фізичного виховання. Саме з цієї попередньої підготовчої роботи необхідно починати загальний перспективний процес корекції.

Кожен блок, своєю чергою, складається з відповідних **секцій**, більш дрібних, локальних корекційних методик, технік, методичних прийомів, завдяки яким буде реалізовано кожний перспективний корекційний напрям. Нижче зупинимось детальніше на особливостях цих секцій.

Блок 1 складається з таких секцій:

Секція 1 – Антигравітаційне розвантаження скелета.

Секція 2 – Лікування положенням.

Секція 3 – Тракційні техніки.

Секція 4 – Вібраційні техніки.

Секція 5 – Гідрокінезотерапія (гідрокорекція).

Секція 6 – Релаксаційний боді-тренінг дорослого і дитини.

Секція 7 – Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу).

Секція 8 – Нормалізація м'язового тону.

Секція 9 – «Пляшкова» терапія хребетного стовбура.

Секція 10 – Сміхотерапія.

Секція 11 – Масаж голови, обличчя, рота.

Блок 2 складається з таких секцій:

Секція 1 – Феномен передпліччя в стимуляції мовленнєвих центрів.

Секція 2 – Раннє повзання за методикою Глена Домана (в модифікації М. М. Єфименка).

Секція 3 – Формування кистьових функцій.

Секція 4 – Тренінг на «ступалках».

Секція 5 – Дрібна моторика кистей і пальців.

Секція 6 – Масаж кистей і пальців.

Секція 7 – Пальцева гімнастика.

Секція 8 – Пальцевий ігро-тренінг.

Секція 9 – Пальцевий проєкційний театр тіней.

Секція 10 – Пальцевий ляльковий театр.

Блок 3 складається з таких секцій:

Секція 1 – Глобальна координація тулуба та кінцівок.

Секція 2 – Дворучна координація.

Секція 3 – Дзеркальна координація.

Секція 4 – Координація на фоні збудження («стресова»).

Секція 5 – Парадоксальна координація.

Секція 6 – Замісна координація.

Секція 7 – Артикуляційна координація.

Секція 8 – Координація всіх координацій.

Блок 4 складається з таких секцій:

Секція 1 – Корекція постави, грудної клітки, вісцеральних органів.

Секція 2 – Формування різних типів дихання.

Секція 3 – Функціональний дихальний тренінг.

Секція 4 – Корекція дихального складника мовлення (голосовий струмінь).

Блок 5 складається з таких секцій:

Секція 1 – Ритм+рух+мовлення.

Секція 2 – Логоритміка.

Секція 3 – Пластика мовлення.

Блок 6 складається з таких секцій:

Секція 1 – Озвучування рухів.

Секція 2 – Мовленнєвий супровід рухів.

Секція 3 – Звукоімітація.

Секція 4 – Звуконаслідування.

Секція 5 – Голосові модуляції.

Секція 6 – Акустичні вібрації.

Секція 7 – Педагогічний (логопедичний) «біт-бокс».

Блок 7 складається з таких секцій:

Секція 1 – Сюжетність рухово-ігрової діяльності.

Секція 2 – Образність фізичних вправ.

Секція 3 – Рольові прояви дітей.

Секція 4 – Театралізація процесу корекції.

Секція 5 – Дозована драматизація рухово-ігрової дії.

Секція 6 – Емоційний супровід корекційного заняття.

Секція 7 – Енергетичний складник мотивації.

Секція 8 – Мімічний театр («Театр обличчя»).

Блок 8 складається з таких секцій:

Секція 1 – Стимуляція розуміння дитиною звернення до неї на побутовому рівні.

Секція 2 – Розвиток фонематичного сприйняття.

Секція 3 – Просодіка.

Секція 4 – Артикуляційна гімнастика.

Секція 5 – Мовленнєве дихання (корекція).

Секція 6 – Звуковимова.

Секція 7 – Складова структура слова.

Секція 8 – Лексико-граматична робота.

Секція 9 – Зв'язна мова.

Зрозуміло, що кожна з перелічених секцій має своє змістовне наповнення, про що буде йтись у третьому розділі. Слід особливо підкреслити, що реалізація корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання має відбуватися строго в зазначеній вище послідовності корекційних блоків та секцій у кожному блоці.

2.1.1. Моніторинг практичних можливостей дитини та планування корекційної роботи

За основу моніторингу мовленнєвого розвитку (зокрема, практичних можливостей) дітей із загальним недорозвитком мовлення нами були взяті як наявні традиційні розробки, так і інноваційні підходи українських фахівців, включаючи автора цього дослідження. Важливим методологічним моментом в цьому дослідженні є те, що ми пропонуємо розглядати всі види праксису як єдину, цілісну практичну систему. Кожен із попередніх, початкових рівнів праксису створює відповідні умови для розвитку та формування практичних функцій вищого рівня. Так, наприклад, сформований загальний праксис вивільнює верхні кінцівки для тонших і складніших бімануальних рухів. Їх онтогенетичне удосконалення в міру зростання дитини призводить до розвитку та енцефалізації дуже потужного та багатогранного кистьового праксису. На цьому сформованому фундаменті загального та дистального кистьового праксису починає поступово розвиватись і реалізовувати себе в тонких маніпулятивних діях пальцевий праксис, необхідний дитині для подальшої соціалізації: малювання, креслення, письма, предметно-маніпулятивних дій тощо. Ця умовна гілка бімануального праксису природним чином переходить до вищого ярусу Дерева праксису – зорово-моторного, а потім і артикуляційного. Завершує цю цілісну практичну систему праксис образний, коли дитина виконує рухи тілом та кінцівками за ідеальним образом, який існує у неї в свідомості. На нашу думку, дослідження практичних можливостей дітей, зокрема, із загальним недорозвитком мовлення, має бути саме таким – всебічним та комплексним. Виходячи з цього, нами досліджувався стан таких видів праксису:

- Загальний праксис.
- Пальцевий праксис поз за зоровим зразком.
- Пальцевий праксис поз за кінестетичним зразком.
- Предметний кистьовий праксис.
- Оральний кінестетичний праксис.

- Артикуляційний аферентний праксис.
- Кінетичний артикуляційний праксис.
- Лицьовий (мімічний) праксис.
- Загальноручний зорово-моторний праксис.
- Зорово-моторний праксис дистальних відділів руки.
- Пальцевий зорово-моторний праксис.

За основу дослідження загального праксису (диспраксії) було взято такі тести: «Веселі обручі», «Журавлик», «Нумо, розвернись!», «По стежинці, по доріжці», «Ритм-ходьба», «Водій-початківець», «Сліпа ходьба», «Мавпочка і банан» (дивитись додаток 3). Слід зазначити, що ці тести для дослідження загального праксису в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є універсальними й можуть використовуватись як для дітей із нормотиповим розвитком, так і для дітей із особливими освітніми потребами. У представленій авторській методиці ігрового тестування нас приваблює саме нейропедагогічний підхід, коли за допомогою тестового завдання можна не тільки побачити проблему з праксичними функціями, але зрозуміти, за якої причини вони виникли [18].

Для дослідження стану загального праксису в дітей із ЗНМ III рівня ми навмисно відібрали найбільш «соціалізовані» основні рухові режими: стояння, ходіння та лазіння. Саме на їх основі дитина буде просторово реалізовувати себе в соціумі: переміщуватись у заклад дошкільної освіти, опановувати архітекtonіку дитячого садочка, взаємодіяти з однолітками та вихователькою, іншими фахівцями тощо. Аспект фізичних, просторових рухових взаємодій між дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення значною мірою впливає на їхню соціалізацію, зокрема вербальну комунікацію. Проблематику мовленнєвих порушень треба завжди розглядати через призму сформованості цілісної праксичної системи дитини.

Пальцевий праксис поз за зоровим зразком досліджувався за допомогою таких тестів: «Роги носорога», «Вправні ножиці», «Тризуб», «Смачні сушки». Пальцевий праксис поз за кінестетичним зразком передбачав використання

таких тестових завдань: «Веселі жабенята», «Сильний кулачок», «Цікаве пташеня», «Сердитий жук», «Яскравий прапорець» [39, С. 28–29].

Предметний кистьовий праксис досліджувався нами за допомогою таких авторських тестів М. Єфименка : «Пірамідка», «Великі гудзики», «Морські камінці», «Лічильні палички», «Вузлики» [18].

Оральний праксис досліджувався за загальновідомими тестами, до яких було включено: «Вітерець», «Повітряна кулька», «Лопатка», «Голочка», «Чашечка», «Маятник», «Годинник», «Швейна машинка», «Конячка», «Трубочка», а також авторські тести Ю. В. Зюзіна «Качечка», «Ниточки» (всі вони детально описані в підрозділі 3.9 третього розділу роботи).

Кінестетичний (аферентний) праксис (артикуляційні пози для окремих звуків) досліджувались при повторенні голосних звуків а, о, у, е, и, і; повторенні приголосних звуків б, д, к, с; повторенні опозиційних фонем: б-п, п-б, д-т, т-д, з-с, с-з.

Кінетичний (еферентний) праксис (зміна артикуляційних поз для зв'язки звуків) досліджувались при повторенні складів: ба-па, та-та, бі-ба-бо; слів: дочка, бочка, кадр, аварія корабля; при повторенні фрази: «У саду за високим забором росли яблуні».

Лицьовий (мімічний) праксис досліджувався за допомогою тестів, рекомендованих Ю. Рібцун (вони детально описані в підрозділі 3.9 третього розділу роботи з відповідним посиланням на першоджерело): «Веселун», «Дощова хмаринка», «Дивовижка», «Чахлик Невмирущий».

Загальноручний зорово-моторний праксис досліджувався за допомогою тесту «Снайпер», розробленому й описаному М. Єфименком. У його основі лежать кидки тенісного м'ячика в ціль зі стандартної дистанції. *Зорово-моторний праксис дистальних відділів руки* вивчався на основі тесту «Лабіринт» того ж автора. *Пальцевий зорово-моторний праксис* досліджувався за допомогою тесту «Шашки», розробленого колективом авторів (Єфименко М., Зюзін Ю., Мога М.). Детальне описання процедур тестування наведено в підрозділі 3.9 дисертації.

Зрозуміло, що для повноцінного використання методики корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання необхідне відповідне *планування*. Саме воно складає суть авторської методики, бо віддзеркалює чітку послідовність реалізації корекційних блоків-напрямів, а також алгоритму їх змістовної послідовності. Тому основи планування, тобто почерговість корекційних дій із використанням засобів адаптивного фізичного виховання, закладені в самій моделі, яка була наведена вище. Саме в ній ми знаходимо відповідь на запитання «В якій послідовності?». Тепер слід розглянути часові параметри реалізації методики: як довго слід реалізовувати той або інший корекційний блок, або конкретну секцію?

Насамперед слід зазначити, що наведена вище модель накладається на навчальний рік, тобто реалізація методики корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ починається разом зі стартом навчального року, тобто у вересні. В основу стратегії й тактики ми поклали систему планування фізичного розвитку дітей за технологією М. Єфименка «Театр фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку в нормі та з особливими освітніми потребами». Фізичний розвиток у дошкільному закладі проводився за програмою «Казкова фізкультура» [17], до якої автором програми разом із П. Бочковим було розроблено планування на весь навчальний рік для всіх вікових груп [20].

Всю систему планування фізичного розвитку дітей дошкільного віку автори рекомендують розділити на три основні види: перспективне планування, календарне поточне планування і календарне оперативне планування:

1. *Перспективне планування* – відповідає за відносно тривалий період сумісної освітньої діяльності з дітьми: на квартал, півріччя, повний навчальний рік. Це – своєрідна стратегія роботи з дітьми, її генеральний вектор. Перспективне планування базується на таких основних принципах:

➤ *Філогенетичний принцип* – це основний методичний вектор планування, який віддзеркалює еволюційну послідовність формування

моторики у дитини протягом раннього онтогенезу. Коротко це можна висловити таким слоганом: від легких і доступних практично всім дітям лежаче-горизонтованих положень тіла – до напружених і складніших вертикальних вихідних положень. Відповідно до нього основні рухи дитини слід опановувати на занятті, циклі та навчальному році в такій методичній послідовності: лежання, повзання, сидіння, стояння, ходіння, лазіння, біг та стрибки.

➤ *Віковий принцип*: ним передбачається відповідне зміщення методичних акцентів у змістовному плануванні занять залежно від віку дітей, що будуть займатися. Стисло його суть можна звести до наступного: чим менше вік дитини – тим більш значущими для неї на занятті мають стати вправи в лежаче-горизонтованих вихідних положеннях (лежання, повзання, сидіння). Справедливо й протилежне: що старше дитина-дошкільник, то більш актуальними для неї на занятті мають стати вертикалізовані вихідні положення і функціональні основні рухи (біг та стрибки). Відповідно для дітей середнього дошкільного віку актуалізуються умовно серединні основні рухи (стояння, ходіння, лазіння).

➤ *Календарний принцип*: віддзеркалює закономірність вибору змісту заняття з фізичної культури залежно від сезонів року, які автори розробок називають тримісячними *циклами*: осінній цикл, зимовий цикл, весняний цикл та літній цикл. Осінній цикл є *підготовчим* і в ньому на заняттях будуть переважати первинні, більш партерні рухові режими (лежання, повзання, сидіння). Зимовий цикл має назву *підвідного* – у ньому на заняттях із фізичної культури мають домінувати серединні основні рухи, до яких відносяться стояння та ходьба (водночас, хоча і значно менше, будуть використовуватись й інші основні рухи). Весняний цикл було названо *основним*, бо в цей період життєвого розквіту природи та дитини актуальними стають вертикальні, динамічні, функціональні основні рухи (лазіння, біг та стрибки). Літній цикл (червень – серпень) називається *періодом удосконалення* сформованих протягом навчального року базових стандартних навичок у кожному з восьми

основних рухових режимів. Саме в цей період створюються природні умови для розвитку в дітей *варіативності навичок*, тобто уміння використовувати сформовані протягом навчального року базові навички в нестандартних, неординарних, складніших («екстремальних») умовах за просторовим, часовим та енергетичним параметрами рухової діяльності дитини.

➤ *Внутрішньоцикловий принцип* – його врахування педагогом допоможе зробити природовідповідне планування занять із фізичної культури протягом кожного з тримісячних циклів (осіннього, зимового, весняного та літнього). В перший місяць кожного з перерахованих циклів будуть домінувати відносно легкі та доступні основні рухові режими (лежання, повзання, сидіння). У другому місяці кожного з циклів основними в змісті занять стануть серединні основні рухові режими (стояння та ходіння). Зрозуміло, що третій місяць циклу має бути присвячений реалізації на занятті самих динамічних, складних і функціональних основних рухових режимів (лазінню, бігу та стрибкам), хоча на занятті будуть використовуватись, але значно менше, та інші (серединні) ОРР.

➤ *Принцип повторності*: відображає відомий у педагогіці вислів: повторення – мати навчання! У контексті цього принципу кожний новий навчальний рік формується за тією ж самою структурною схемою, що й попередній, і складається з чотирьох календарних циклів. Як кожний цикл, так і весь навчальний рік у своїй основі повторюють *еволюційний алгоритм* засвоєння основних рухових режимів (від лежання – до стрибків), але не повторює замість минулого циклу або року, а постійно підвищує його складність за принципом сходинок.

➤ *Принцип сходинок*: «...розкриває таке правило: у кожному наступному циклі (від осіннього до літнього) основні рухові режими, хоча і повторюються, але постійно й поступово ускладнюються відповідно до змісту вправ, які виконуються на заняттях, та рівня фізичних навантажень. Іншими словами, повзати взимку треба не так, як восени, а весною – не так, як взимку» [19, с. 11].

Таким чином, в основі планування методики корекції мовленнєвого розвитку лежить система фізичного розвитку дітей, але в кожне заняття вводяться елементи використання спеціальних засобів адаптивного фізичного виховання для покращення мовлення дітей.

Реалізація конкретного блоку та відповідної секції буває різною за тривалістю. Це залежить від особливостей фізичного розвитку дітей, їхнього логопедичного статусу та ефективності сумісної освітньої діяльності педагога та дітей. Тактичні проблеми реалізації методики узгоджуються інструктором із фізичної культури, логопедом та вихователем групи.

2.1.2. Форми, засоби та методи фізичного виховання

Для реалізації методики нами було обрано такі форми фізичної активності дошкільників:

1. Ранкова гімнастика пробудження.
2. Заняття з фізичної культури.
3. Кумедні фізкультурники.
4. Горизонтальний пластичний балет.
5. Гімнастика пробудження після денного сну.
6. Фізкультурні корекційні етюди.
7. Фізкультурні розваги.
8. Рухова діяльність на прогулянці.

Саме в цих формах фізичного виховання дошкільників нами реалізовувались сім блоків-напрямів, а також відповідні секції в кожному з них. Логопед виконувала корекційну роботу в кабінеті за своїм планом. Робота інструктора з фізичного виховання та логопеда узгоджувалась кожного місяця і координувалась.

Засоби фізичного виховання підбиралися відповідно до цільового призначення кожного корекційного блоку. Наприклад, за умови реалізації першого блоку, присвяченого загальній та локальній релаксації, підбиралися вправи для розслаблення скелета та м'язового корсета, окремих м'язів та

локальних ділянок напруження. У ширшому сенсі підбирались вправи для психофізичної релаксації дитини зі ЗНМ як на суші, так і у воді.

Якщо говорити про другий блок, присвячений тісному зв'язку передпліччя (кисті та пальців) із мовленням дитини, то вправи підбирались відповідно до секцій: для стимуляції передпліч засобами масажу; з раннього повзання перехресним способом за методикою Глена Домана; з формування основних кистьових функцій дошкільника (опорної, захоплення, вису, поштовхової, дворучної координаційної, маніпулятивної, інструментальної, ударної тощо); на «ступалках» (спеціальних пристосуваннях для кистьового хапання за опори та крокування рачки); з дрібної моторики кистей і пальців; з масажу кистей і пальців; пальцевої гімнастики; пальцевого ігро-тренінгу; з пальцевого проєкційного театру тіней; пальцевого лялькового театру.

Третій (координаційний) блок було представлено вправами з глобальної координації тулуба та кінцівок; із дворучної координації; з «дзеркальної» координації; з координації на фоні вестибулярного збудження; з парадоксальної координації; із замісної координації; з артикуляційної координації; з координації всіх координацій.

Четвертий (дихальний) блок реалізовувався вправами з корекції постави, грудної клітки, вісцеральних органів; із формування різних типів дихання; з функціонального дихального тренінгу; з корекції дихального складника мовлення.

П'ятий блок (музикотерапія) містив вправи із синхронізації ритму, рухів та мовлення; з логоритміки; з пластики мовлення.

Шостий блок (озвучування і мовленнєвий супровід рухів) було представлено вправами з озвучування рухів; із мовленнєвим супроводом рухової діяльності; зі звукоімітацією; зі звуконаслідуванням; із голосових модуляцій; акустичних вібрацій; педагогічного «біт-боксу».

Сьомий блок (тотальний ігровий метод) представлений сюжетністю рухово-ігрової діяльності; образністю фізичних вправ; рольовими проявам дітей; театралізацією корекційного процесу; дозованою драматизацією рухово-

ігрової дії; емоційним супроводом корекції; енергетичним складником мотивації; вправами з мімічного театру обличчя.

Спеціалізований восьмий блок було наповнено відповідними логопедичними вправами під керівництвом логопеда.

Методичне забезпечення корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання складалося із відповідних методів та методичних прийомів. Метод (від грец. μέθοδος – «шлях крізь») ми розглядаємо як сукупність умовних кроків, які потрібно здійснити, щоб виконати певну задачу чи досягти відповідної мети найшвидшим і найбільш раціональним чином. Кожний метод може бути реалізований за допомогою набору відповідних методичних прийомів. Детальніше зупинимось на них нижче:

1. ***Метод первинності релаксації*** (М. Єфименко) [15]. Реалізація цього методу передбачає передування релаксації перед напруженням, медитативних станів перед збудженням. Тобто завжди треба починати з первинних станів розслаблення (як моделі – стан плоду в навколоплідних водах у вагітної жінки або стан нічного сну дитини) з поступовим перенесенням акценту на стани збудження, напруження, ізометрії. Досягти цього можна, використовуючи такі методичні прийоми:

- А) Горизонтування вихідного положення дитини.
- Б) Початкова ембріональність вихідної пози.
- В) Використання антигравітаційного ефекту водного середовища.
- Г) Використання ефекту тракції (розтягування).
- Д) Використання вібраційно-хвильового феномену.
- Е) «Пляшкова» терапія хребетного стовбура.
- Є) Елементи сміхотерапії.
- Ж) Масаж голови, обличчя, рота.

2. ***Метод пріоритету ручної діяльності*** (W. Penfield) [51]. Базується на цефалокаудальному принципі формування моторики у новонародженої дитини: від голови – до ступнів. Тобто ручна діяльність завжди має передувати

діяльності ножній. Рухову активність треба починати з вправ для верхніх кінцівок, від проксимальних їх відділів – до дистальних. Особливу увагу слід приділяти стимулюванню тактильних та кінестетичних рецепторів передпліччя, ділянки променево-зап'ясткового суглоба та кисті, бо саме вони найбільш широко представлені у великих півкулях головного мозку дитини. Вправи для рук активують мозок дитини й покращують умови для корекції її мовленнєвого розвитку. Реалізовувати цей метод можна за допомогою відповідних методичних прийомів:

А) Різні механічні подразнення ділянки передпліч, особливо їх внутрішньої сторони.

Б) Формування основних кистьових функцій дитини.

В) Стимулювання дрібної моторики рук.

3. **Метод формування міжпівкульної нейронної координації** (Г. Доман). Базується на анатомо-фізіологічних закономірностях формування вищої нервової діяльності дитини від потиличних ділянок правої півкулі головного мозку дитини – до лобних ділянок лівої півкулі її мозку. Саме повноцінна міжпівкульна нейронна мережа, яка проходить через мозолисте тіло мозку, забезпечує дитині її повноцінний психічний розвиток, включаючи становлення мовлення. Велике значення в цьому контексті, особливо у ранньому віці, мають перехресні координаційні рухи верхніми та нижніми кінцівками, зокрема у повзанні по-пластунськи та рачки. Реалізація цього методу передбачає використання таких методичних прийомів:

А) Стимулювання базової координації тулуба та кінцівок.

Б) Стимулювання домінантної дворучної координації.

В) Стимулювання артикуляційної координації.

Г) Узгодження усіх видів координації.

4. **Онтогенетичний метод формування загальної дихальної функції** (М. Єфименко). Базується на твердженні, що провідним системоутворювальним чинником у фізичному розвитку дитини є основний руховий режим (ОРР). В авторській технології фізичного розвитку дітей

прийнято дев'ять ОРР: один – плавальний і вісім – сухопутних (лежання, повзання, сидіння, стояння, ходіння, лазіння, біг та стрибки). Ми виходимо із такого припущення, що кожен із цих основних рухових режимів має рефлекторно забезпечуватись відповідним типом дихання для здійснення необхідної ефективної рухової діяльності. Тому вправління за онтогенетичним методом (від спокійних лежачих вихідних положень дитини до активних бігового та стрибкового основних рухових режимів) автоматично тренують увесь можливий спектр загальної дихальної функції дитини, що має позитивним чином вплинути й на формування її специфічного мовленнєвого дихання.

5. *Метод заміщувального онтогенезу.* Авторка пропонує три умовні рівні корекції, які можна розглядати як відповідні «корекційні мішені»: тілесно орієнтований, когнітивний і соціоорієнтований, та відповідні варіанти їхнього поєднання. Особливу цінність у контексті нашого дослідження має перший рівень:

«1) Мимовільної саморегуляції, енергопостачання та статокінетичного балансу нейропсихосоматичних процесів. На цьому рівні відбувається первинна закладка та формування саморегуляції дитини за допомогою ритмологічних, ритуалізованих способів впливу. Виявлення та руйнування патологічних, псевдокомпенсаторних механізмів, оптимізація природного та істинно компенсаторного потенціалу мимовільної саморегуляції дитини. Провідними на цьому рівні є тілесно-орієнтовані, натуропатичні, етологічні, арттерапевтичні (обидва останні виділення мої. – Ю. З.) тощо методики. У нейропсихологічному контексті основна мішень – емоційні, сенсомоторні (когнітивні) та психосоматичні чинники та процеси, опосередковані субкортикальними та глибинними відділами мозку». Ми знову бачимо примат моторики в загальному психофізичному розвитку дитини. Саме завдяки відносно примітивним рухам, зокрема, повзанню на животі, по-пластунськи та рачки перехресним способом на першому році життя будуються ті первинні нейронні шляхи, які поєднують спінальний, субкортикальний і кортикальний

мозкові рівні, будуючи міцну мережу для подальших міжпівкульних координацій вищого рівня. Від якості їхньої сформованості й буде залежати подальший розвиток психічних функцій дитини, зокрема, мовленнєвий.

6. **Метод біоенергопластики.** У його основу покладено поєднання традиційних артикуляційних вправ і плавних рухів верхніми кінцівками, коли кожному артикуляційному руху відповідає конкретний рух рукою або двома руками. Синхронізація дворучної координації з координацією артикуляційного апарату створює позитивні умови для покращення мовлення. Є думка, яку ми повністю розділяємо, що метод біоенергопластики можна розширити не тільки на верхні кінцівки, а й на глобальні рухи тулуба в поєднанні з рухами верхніх і нижніх кінцівок. У цьому випадку мову слід вести про трійчасту синхронізацію усіх координацій: артикуляційну, дворучну і глобальну тілесну. На нашу думку, цей напрям має значні корекційні перспективи в покращенні мовленнєвого розвитку дошкільників.

7. **Метод музикотерапії.** Заснований на використанні значних можливостей музики для підвищення ефективності корекційного процесу з покращення мовлення у дошкільників засобами фізичного виховання. Маються на увазі такі напрями використання музики: музичний супровід рухів, ритм, темп, гармоніка, емоційний складник музики, її образність. Цей метод може бути реалізований за допомогою таких методичних прийомів:

- А) Ритмізація глобальних рухів тілом та кінцівками.
- Б) Ритмізація дворучної діяльності.
- В) Ритмізація пальцевих рухів.
- Г) Ритмізація мовлення.
- Д) Логоритміка.
- Е) Варіювання темпом рухів і мовлення.

8. **Метод озвучування рухів.** Застосування цього методу передбачає використання педагогом і дітьми (окремо або разом) різних відповідних звуків для супроводу рухів або рухових дій. Звуки мають відповідати суті конкретного

руху, стимулювати його, задавати необхідний темп, ритм, функціональність. Для реалізації цього методу використовуються такі методичні прийоми:

- А) Звукоімітація.
- Б) Звуконаслідування.
- В) Варіювання голосовими модуляціями.
- Г) Акустичні вібрації.
- Д) Педагогічний «біт-бокс».

9. **Метод мовленнєвого супроводу рухів.** За його застосування педагог та діти намагаються супроводжувати окремі рухи мовленням: розказують сюжет фізкультурної казки, в якій вони опинилися; читають вірші під час вправлення, розкриваючи суть образного руху; вимовляють скоромовки, задаючи темп рухам тощо. Цей метод можна реалізувати за допомогою таких методичних прийомів:

- А) Авторський казковий текст-супровід.
- Б) Ритмізація тексту вірша і рухів.
- В) Мовленнєве темполідування.

10. **Тотальний ігровий метод** (М. Єфименко) [17, 18]. Мається на увазі тотальне використання ігрового методу з початку заняття до його кінця, а також перед заняттям і після нього. У цьому разі будь-яка форма фізичного виховання дошкільників перетворюється на **фізкультурну казку**, ігрове дійство, своєрідний педагогічний спектакль із відповідним сюжетом, казковими образами, специфічними рольовими проявами, емоційною насиченістю, елементами дозованої драматизації, казкотерапії тощо. Такий підхід потребує відповідної підготовки педагога, коли він або вона стають головними режисерами казкового заняття, а іноді й провідними акторами корекційного дійства, що відбувається в залі. Для реалізації цього методу можна використовувати такі методичні прийоми:

- А) Сюжетність заняття.
- Б) Образність заняття.
- В) Рольові прояви дітей відповідно до казкових героїв.

- Г) Дозована драматизація корекційної рухово-ігрової діяльності.
- Д) Казкотерапія.
- Е) Використання архетипних структур підсвідомого у дітей.
- Є) Мімічний театр («Театр обличчя»).

2.1.3. Авторські тренажери

Для ефективної реалізації методики корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання нами використовувались спеціальні авторські тренажери. Зокрема мова йде про так звані «Ступалки», ідею використання яких ще в 90-ті роки минулого століття висловив М. М. Єфименко, працюючи разом з колегами в одеському Центрі реабілітації рухом. *«Ступалки» – це спеціальні пристосування різної конфігурації для кистьового захоплення, які використовуються під час виконання ручних вправ в упорах лежачи, пересуваннях рачки і в положенні сидячи.* Цей мінітренажер складається з трьох основних частин:

Перша частина – це універсальна стандартна (7 x 14 см) платформа, до якої кріпляться дві інші складники тренажера. Вона зазвичай виготовляється з екологічного пластика товщиною 8 – 10 мм.

Друга знімна частина – це ручка (різних форм), що призначена для кистьового хапання дитиною. Зрозуміло, що саме завдяки цьому елементу дитина при повзанні буде коригувати стан кисті, зокрема пальців, передплюсни та плюсни.

Третій знімний складник тренажера призначена для контактування з опорою за упорів або пересувань – тому назвемо її опорною. Вона також буває різною відповідно до корекційних завдань, які необхідно вирішувати педагогу.

На думку автора тренажера, головною ідеєю використання «Ступалок» є концентрація гравітаційного навантаження та відповідних фізичних зусиль із боку дитини на окремій, локальній біоланці верхніх кінцівок дитини, зокрема кистях та променево-зап'ястковій ділянці. Загальновідомо, що саме ці біоланки тіла найбільш суттєво присутні у відповідних проєкційних зонах півкуль

головного мозку людини. Їх збудження завдяки концентрації енергії у дистальних відділах верхніх кінцівок дитини мають генерувати активність мозку в прилеглих їй проєкційних зонах, тобто мовленнєвих центрах (Брока, Верніке, Пенфілд). Ефективність застосування «Ступалок» збільшується також завдяки використанню повзальних рухів, які виконуються рачки перехрестним способом: одночасні рухи вперед правою верхньою та лівою нижньою кінцівками чергуються з одночасними рухами вперед лівою верхньою та правою нижньою кінцівками. Саме ці повзальні рухи, особливо в ранньому дитинстві, стимулюють формування міжпівкульних нейронних координацій, що лежать в основі стимулювання психічної діяльності дитини, сконцентрованої у лівій напівсфері мозку.

Ще одним підсилювальним моментом використання цих тренажерів є те, що під час рухів особливе навантаження йде на променево-зап'ясткові суглоби дитини, які мають достатньо значний ступінь свободи, що дозволяє додатково стимулювати моторно-мовленнєві зони великих півкуль мозку.

У свій час (1990—2000 роки) М. Єфименко розробив декілька базових конструкцій «Ступалок», які ми взяли за основу для подальших розробок та удосконалення: «Цеглинка», «Півцеглинка», «Куля», «Напівкуля», «Затирка». Після багаторічних науково-практичних досліджень автора ідеї з колегою по роботі М. Могою перші, пробні варіанти тренажерів було значно удосконалено завдяки використанню різних форм «Ступалок-ЛОГОС» і розширено до розвитково-корекційного комплексу «Ступалки-ЛОГОС-стандарт» [19, 20, 22] (фото 2.1). Ідея нам сподобалась, бо має потужне нейро-фізіологічне підґрунтя. Ми стали розвивати її далі, апробовуючи різні варіанти комплексу «Ступалки-ЛОГОС» в практичній роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.



Фото 2.1. Розвитково-корекційний комплект «Ступалки-ЛОГОС»
(загальний вигляд)

Виконані педагогічні дослідження дозволили удосконалити деякі авторські варіанти тренажера, що, на наш погляд, врешті дозволило покращити мовленнєвий розвиток дітей із загальним недорозвитком мовлення. Нижче зупинимося на найбільш вдалих варіантах тренажера:

1. **«Прес-пап'є»** (фото 2.2). Дуже схоже з дійсним прес-пап'є – приладдя класичного письмового набору у вигляді округлого бруска з натягнутим на ньому промокальним папіром.



Рис. 2.2. Загальний вигляд тренажера варіанту «Прес-пап'є»

Коригуюча «Ступалка» має таку ж саму форму, але без паперу і виконана з твердої породи дерева.

Вона може бути з класичною дверною ручкою або без неї, тому ручка на цій конструкції знімна. На своїй поверхні може мати амортизаційний шар, щоб не пошкодити підлогу під час вправлення. У разі застосування цього варіанту тренажера рухи в променево-зап'ясткових суглобах виконуються в передньо-задньому напрямі, тобто в сагітальній площині й мають достатньо велику амплітуду.

2. **«Передній клин»** (фото 2.3) – це авторська «Ступалка», яка у верхній частині може використовуватись як з ручкою, так і без неї. Знизу до платформи прикручується опорний фрагмент у вигляді клина загостренням уперед. Така конструкція тренажера, за її використання з ручкою, дозволяє диференційовано навантажувати у вигляді скорочення сухожилля в ділянці променевого суглоба й розслабляти сухожилля в ділянці ліктьової кістки.



Рис. 2.3. Загальний вигляд тренажера – варіант «Передній клин»

Звертаємо вашу увагу на те, що кисть з'єднується з передпліччям тільки завдяки променево-зап'ястковому суглобу. Між ліктьовою кісткою та передплюсною суглоба не існує.

3. **«Задній клин»** (фото 2.4). Цей варіант тренажера подібний тому, що був описаний вище, але опорна поверхня у вигляді клина в нього спрямована тепер не уперед, а назад, у протилежний бік.



Рис. 2.4. Загальний вигляд тренажера – варіант «Задній клин»

Функціональне навантаження на сухожилля водночас мають зовсім іншу спрямованість. Сухожилля в ділянці променево-зап'ясткового суглоба тепер розтягується, а сухожилля в ділянці дистального відділу ліктьової кістки скорочується. Виходячи з цього, для покращення функціональності променево-зап'ясткового суглоба має сенс використовувати у зв'язці обидва варіанти: «Передній клин» + «Задній клин».

4. **«Кульова ручка»** (фото 2.5). У цій конструкції тренажера використовується дерев'яна куля відповідного розміру для захоплення та є природним варіантом для дитини.



Рис. 2.5. Загальний вигляд тренажера варіанту «Кульова ручка»

За допомогою гвинта та металевої різьби (вмонтованої у неї) прикручується до середини універсальної прямокутної платформи.

У цьому випадку опорне навантаження буде сконцентровано в ділянці плюсни кисті, що має значення для реалізації принципу індивідуально-диференційованого навантаження.

5. **«Хитка опора»** Кульову або напівсферичну ручку можна також використовувати у якості нижньої опорної поверхні (фото 2.6), що дозволить значно збільшити загальну рухливість тренажера і, викликати адекватне цьому м'язове навантаження на суглоби верхньої кінцівки, особливо – променево-зап'ястковий. Для необхідної стабілізації тіла дитини в цьому випадку знадобляться значні концентровані в дистальних відділах рук м'язово-сухожильні напруження ізометричного характеру.



Рис. 2.6. Загальний вигляд тренажера варіанту «Хитка опора»

6. **«Ходулі»** (фото 2.7). У цю конструкцію тренажера покладено ту ж саму ідею, що й в традиційних ходулях – штучне збільшення висоти ніжної (а у нашому випадку, ручної опори) над поверхнею підлоги. Це значно зменшує стійкість загальної конструкції (дитина + тренажер) і потребує збоку дитини концентрації зусиль для ручної стабілізації стійкості цієї загальної системи.

На фото в лівому варіанті використання «Ходулі» (зеленого кольору) її висота навмисно зменшена, щоб знизити навантаження на конкретну руку (наприклад, ліву). Ця рука в дитини може бути паретичною, тобто мати

обмежені функціональні можливості. У правому варіанті використання (червоного кольору) висота конструкції навпаки збільшена, бо вона розрахована на використання здоровою верхньою кінцівкою.



Рис. 2.7. Загальний вигляд тренажера варіанту «Ходулі»

7. **«Пружинки»** (фото 2.8). Цей варіант тренажера за своїм виглядом дуже нагадує пружину автомобільних амортизаторів. Основний ефект, який досягається за його використання – хиткість ручної опори й постійна зміна опорного тиску на підлогу.



Рис. 2.8. Загальний вигляд тренажера варіанту «Пружинки»

З одного боку, це стимулює силові прояви з боку дитини, яка намагається утримати стійку позу рачки. З іншого боку, постійна зміна опорного навантаження на кисті дитини додатково стимулюють відповідні моторні центри кори головного мозку, які розповсюджують генерацію збудження на сусідні ділянки мозку, зокрема, мовленнєві.

8. **«Помпи»** (фото 2.9). За цього варіанта тренажера як «Ступалок» ми використовували звичайні насоси або помпи різних конструкцій, зручні за біомеханічними параметрами для дітей дошкільного віку. Найбільш вдалим слід вважати гумові напівсфери, за допомогою яких накачують пляжні матраци або надувні ліжка. Навантаження на долоні при цьому варіанті також змінне, що додатково тренує як самі м'язи передпліч, так і відповідні моторні центри кори головного мозку дитини.



Рис. 2.9. Загальний вигляд тренажера варіанту «Насоси»

9. **«Летючі тарілки»** (фото 2.10). Назва цього варіанту «Ступалок» не випадкова, бо у якості опорної поверхні нами використовувалися саме пластикові тарілочки різного діаметра та глибини. За опори та пересування діти розташовували свої долоні всередині тарілки, притискали їх своєю вагою до полу, розкриваючи пальці віялом. Розмір тарілки та її глибина підбирались для кожної дитини індивідуально залежно від стану її кистей та кистьових функцій.



Рис. 2.11. Загальний вигляд тренажера варіанту «Летючі тарілки»

10. «Мішечки» (фото 2.12). Для застосування цього виду тренажера ми використали таке відоме поняття, як «скульптурне кистьове захоплення» – мається на увазі той єдиний і неповторний варіант індивідуального захоплення предметів дитиною, зручний саме для неї.



Рис. 2.11. Загальний вигляд тренажера варіанту «Мішечки»»

Таку можливість надає звичайний мішечок з піском для вправлення дошкільників, який під тиском кисті та пальців приймає кожної миті неповторну конфігурацію 3-D-форми. Сипуча фактура піску дозволяє пристосуватись до анатомічних особливостей конкретної кисті дитини й, таким чином, рівномірно розподілити навантаження при натисканні на мішечок зверху, гармонізуючи стан передплюсни, плюсни і фаланг пальців кистей.

11. «**Подушки**» (фото 2.12). В цьому варіанті ступалок у якості центрального конструктивного елемента використовується універсальна платформа з відповідним варіантом ручки для захоплення. До платформи знизу фіксується поролонова «подушка» відповідної висоти та пружності. Така конструкція дозволяє забезпечувати дитині відносно нестабільну ручну опору зі змінним опором під час пересування та натискання на опору. Це в значному ступені збагачує спектр кінестетичних відчуттів дитини й управлінські можливості кисті.

Самі поролонові подушки можна класифікувати за такими параметрами:

1. Кольором поролону, що використовується у виготовленні подушечок.
2. Щільністю поролону, з якого вони зроблені.
3. Запахом подушечок.



Рис. 2.12. Загальний вигляд тренажера варіанту «Подушечки».

Таким чином при формуванні звуків та / або мовлення сприйняття дітей буде збагачуватися додатковими сенсорними подразниками: тактильним, кінестетичним, зоровим і нюхальним, що в значному ступені має поліпшити мовленнєвий розвиток дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Наші дослідження в напрямі розробки нових варіантів тренажера «Ступалки-ЛОГОС» продовжуються. Їхнє систематичне практичне використання в роботі з дітьми дозволяє побачити наявні недосконалості

конструкції або методики їхнього застосування та своєчасно внести відповідні корективи. Деякі наші нові ідеї щодо використання тренажерної конструкції «Ступалки-ЛОГОС» є поки достатньо перспективними й потребують більш ретельного технічного розроблення та методичної перевірки в практичній роботі з дітьми.

Висновки до розділу 2

Резюмуючи наведені у другому розділі дані, сформулюємо відповідні *висновки*:

1. Розробці інноваційної методики корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання має передувати створення моделі функціонування цієї методики, яка повинна складатися з таких структурних компонентів: цільового (кінцевий корекційний результат), моніторингу мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, планування корекційної роботи, змісту корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання; контролю за корекційним процесом та його коригування.

2. У якості методичного забезпечення корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання використовувались такі специфічні методи: первинності релаксації, мануального стимулювання (пріоритету ручної діяльності), формування міжпівкульної нейронної координації, онтогенетичний метод формування загальної дихальної функції, музикотерапії, озвучування рухів, мовленнєвого супроводу рухів, тотальний ігровий метод.

3. Для підвищення ефективності корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ з використанням можливостей формування їхніх основних кистьових функцій було удосконалено відомий тренажер М. Єфименка і М. Моги «Ступалки-ЛОГОС», що дало змогу використовувати такі нові його варіанти: «Прес-пап'є», «Передній клин», «Задній клин»,

«Кульова ручка», «Хитка опора», «Ходулі», «Пружинки», «Помпи», «Летючі тарілки», «Мішечки».

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку. Автореф. ... канд. пед. наук. Спеціальність – 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014. 22 с.
2. Белкова Т. О. Підготовка дошкільників із ДЦП до інтегрованого навчання засобами самостійних занять фізичними вправами в умовах реабілітаційного центру. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Зб. наук. праць. 2015. 12(14). С. 86–98.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. *Дошкільне виховання*. 2012. №10. С. 5–9.
4. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. 458с.
5. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2000. № 4. С. 11–14.
6. Гавриш Н. В., Піроженко Т. О. Поліфункціональні можливості казки в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 10 (44). 2024. С. 850-862.
7. Гладченко І. В. Програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене». Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Фізичне виховання

та основи здоров'я». Методичні рекомендації. Практикум з фізичного виховання та основ здоров'я. Київ, 2014. 33 с.

8. Гончаренко А. М., Дятленко Н. М., Пасічник А. А. Партнерська взаємодія педагогів закладу дошкільної освіти як основа для удосконалення командної роботи. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. № 12 (52) 23025. С. 1500–1516.

9. Данілавічюте Є. А. Особливі мовленнєві потреби: стратегія організації гуманістичного освітнього середовища. *Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика* : колект. монографія / Є. А. Данілавічюте, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, О. М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2020. С. 84–94.

10. Данілавічюте Є. А. Проблема організації навчання дітей з порушеннями мовлення в загальноосвітньому закладі. *Український логопедичний вісник*: зб. наук. пр. Київ : Актуальна освіта, 2012. Вип. 3. С. 13 – 21.

11. Дарда С. М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ у 2 частинах. Частина 1. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 336 с.

12. Дарда С. М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ у 2 частинах. Частина 2. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 400 с.

13. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський університет ім. Івана Огієнка*. Вип. 7, 2016. С. 90-99.

14. Єфименко М. М. Казкова фізкультура: Парціальна програма з фізичного виховання дітей раннього та до шкільного віку. Видання третє, доповнене та перероблене. Електрон. вид. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2025. 56 с.

15. Єфименко М. М. Корекція порушень мовленнєвого розвитку в «Театрі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного й молодшого

шкільного віку» / М. М. Єфименко, Т. М. Ізмайлова. Вид-во «Центр розвитку особистості». 2007. 48 с.

16. Єфименко М. М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 441 с.

17. Єфименко М. М., Бочков П. М. Планування занять з фізичної культури для дітей раннього та дошкільного віку. Випуск І. Осінній цикл: вересень-жовтень-листопад. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 108 с.

18. Єфименко М. М., Бочков П. М. Планування занять з фізичної культури для дітей раннього та дошкільного віку. Випуск 2. Зимовий цикл: грудень – січень – лютий. Весняний цикл: березень – квітень – травень. Літній цикл: червень – липень – серпень. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 250 с.

19. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.

20. Зюзін Ю. В. Ефективність використання тренажера «Ступалки-ЛОГОС» у поліпшенні психомовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). Одеса, 2023. С. 34–40.

21. Зюзін Ю. В. Принципи корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науковопрактичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 391–395.

22. Зюзін Ю. В. Корекція ручного праксису в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (на основі використання тренажера «СТУПАЛКИ-ЛОГОС»). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник

наукових праць: Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. 402 с.

23. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні засади формування мовленнєвих навичок та вмій у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми металінгвістики: Зб. наук. ст.* Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2005. С. 213–215.

24. Калмикова Л. О. Сприяння розвитку комунікативно-наукових умінь здобувачів середньої спеціальної освіти наукового спрямування засобами вправ і творчих завдань. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* № 4 (95) / IV квартал / 2024. С. 5–9.

25. Карасьова К. В. Ігровий простір дитини. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.

26. Касьян М. В., Шибасєва Р. В. Вплив музичної терапії на дітей з розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 292–296.

27. Кисличненко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення: монографія. Харків : «Іліон» 2016. 218 с.

28. Кузнєцова Т. Д., Левитський П. Н., Язловецький В. С. Дихальні вправи в фізичному вихованні. Київ : Здоров'є, 1989. 136 с.

29. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків: ООО «Планета-принт», 2013. 244 с.

30. Ласточкіна О. В., Лянни О. В., Литвиненко В. А. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* Педагогічні науки. 2019. № 3. С. 144-149.

31. Мартиненко І. В. Особливості використання комунікативних вмінь дітьми старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення первинного генезу. *Логопедія*. 2016. № 8. С. 43-50.
32. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2012. №2. С. 44–48.
33. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання: дис... канд. психол. наук: 19.00.08. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2007. 231 арк. Бібліогр.: арк. 199-219.
34. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. №24. С. 321–325.
35. Миронова С. П. Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал*. 2011. № 5. С. 65-72.
36. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017, № 9. С. 125–134.
37. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 14(3). С. 108–112.
38. Мога М. Д., Зюзін Ю. В. Модель комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. *Грані. Науково-теоретичний альманах*. Том 26 № 1. Дніпро, 2023. С. 74-79.

39. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2021. №4 (104). С. 28-45.
40. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. / Укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. Київ: «Видав. дім Дмитра Бураго», 2015. 311 с.
41. Телевна І. П. Доцільність застосування інноваційних здоров'язберігаючих технологій в роботі логопеда. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Вип. 9. Т. 2. С. 92–97.
42. Тищенко В. В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дітей-дошкільників із ЗНМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 269–273.
43. Тищенко В. В. Патогенез загального недорозвитку мовлення нез'ясованої етіології: психолінгвістичний аналіз проблеми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 31. С. 108–114.
44. Трофименко Л. І. Засвоєння лексико-семантичних мовних явищ дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Зб. наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні»*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2008. №11. С. 215 – 219.
45. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
46. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 156. С. 239–243.

47. Чупахіна С. Використання інформаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами: досвід США. 2019. [Електронний ресурс]. URL: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/view/3862/3956>
48. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. Київ.: М П «Леся», 2009. 483 с.
49. LeBarton ES, Iverson JM. Fine motor skill predicts expressive language in infant siblings of children with autism. *Developmental Science*. 2013;16(6):815–827.
50. Kornev A. N, Balčiūnienė I. Lexical and Grammatical Errors in Developmentally Language Disordered and Typically Developed Children: The Impact of Age and Discourse Genre. *Children (Basel)*. 2021 Dec 2;8(12):1114. doi: 10.3390/children8121114. PMID: 34943310; PMCID: PMC870028
51. Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 2016. 302 p.

РОЗДІЛ 3. КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

3.1. Техніки загальної та локальної релаксації

Як вже було зазначено в попередньому розділі, першим у методиці корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання йде блок релаксації. Це один із найпотужніших напрямів корекції, який вміщує в себе 11 вужчих, більш спеціалізованих секцій. Зупинимось детальніше на кожній із них.

Секція 1 присвячена можливостям гравітаційного розвантаження скелета в загальній системі релаксації дитини. Загальновідомо, що в горизонтальному положенні тіла на опорі значно знижується негативний вплив гравітаційної сили на опорно-руховий апарат, зокрема скелет і фасціальном'язовий корсет людини. Зникає необхідність протидіяти гравітаційній силі й надмірно навантажувати скелетно-м'язові структури. У контексті корекційно-спрямованого фізичного виховання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату цей феномен більш детально досліджував М. Єфименко, який сформулював навіть свою *теорію гравітаційної осі* [20]. Автор теорії наводить такий приклад: якщо в положенні стоячи в основній стійці умовну гравітаційну вісь прийняти за 1,0 (одиницю, або 100%), то в положенні сидячи вона вже складає $\frac{1}{2}$ (тобто половину), у положенні рачки – $\frac{1}{5}$, а в положенні лежачи – $\frac{1}{10}$ гравітаційного напруження. Тобто, іншими словами, лежати приблизно в 10 разів легше з позиції витрат енергії напруження, ніж спокійно стояти. Ми не могли пройти повз цього феномену, бо, керуючись твердженнями В. Райха, розуміємо, що кожному типу фізичного напруження, кожному затискачу фізичної енергії відповідає та або інша психічна проблема. Дослідник навіть стверджував, що в м'язового панцира і психічного напруження завжди єдина природа [73]. Зрозуміло, що будь-яке психічне або м'язове напруження може негативним чином впливати на мовленнєвий розвиток дитини, так або інакше

затримуючи його. Особливо це стосується чотирьох верхніх м'язових панцирів, які частіше за все присутні в тілі людини: окоруховий панцир (ділянка навкруги очей), оральний панцир (ділянка навкруги рота), шийний панцир (шийно-комірцева ділянка) і плечовий панцир (напруження в ділянці плечового поясу). Більшість м'язів цих ділянок розташовані на голові, обличчі та шиї та мають безпосереднє відношення до артикуляційного апарату дитини. Будь-яке напруження в артикуляційному апараті дитини створює проблему в координації діяльності артикуляційних м'язів і, таким чином, ускладнює артикуляційну діяльність, на якій базується мовлення. А якщо брати до уваги твердження Т. Майєрса, що все тіло людини (дитини) побудовано із достатньо міцної єдиної м'язово-фасціальної мережі, стає зрозумілим, що будь-яке напруження навіть у віддаленій ділянці тіла, наприклад коліні або стопі, призведе за ланцюговим феноменом до появи подібного асиметричного (з протилежного боку) напруження десь уверху, в зоні голови або шиї. Для запобігання виникненню подібного негативного сценарію в розвитку дитини, необхідно спочатку зняти, або значно знизити загальне напруження тіла, яке провокує посилення більш локальних напружень (рестрикцій) у різних біоланках тіла. Для цього необхідно протягом дня перебування дитини в закладі дошкільної освіти або в умовах будинку, робити так звані *гравітаційні розвантаження скелета*, тобто приймати різні варіанти положення лежачи на горизонтальній опорі, наприклад на індивідуальному пінополіуріановому килимку. Знаходитись у такому положенні бажано протягом 3 – 10 хвилин, що дозволить зняти зайве фізичне і психічне напруження і створить комфортні умови для подальшої корекції психофізичного розвитку дитини, зокрема її мовленнєвого розвитку.

Якщо говорити про можливості арттерапії, вважаємо доцільним використовувати для загального розслаблення скелета та м'язово-фасціальних утворень дитини із ЗНМ технології горизонтального пластичного балету [17]. Особливість цієї технології полягає в тому, що переважна більшість вправ у тренінгу виконується в лежаче-горизонтованих положеннях тіла, у партерних

позах. А саме в них, як це було представлено в цьому підрозділі раніше, і відбувається гравітаційне розвантаження тіла дитини, зняття загальної фізичної напруги. При цьому рухово-ігрова дія проходить за цікавим казковим сюжетом і під відповідну красиву музику, що ще більше позитивізує процес загальної психофізичної релаксації дітей. Зразок плану-сценарію такого балетного тренінгу представлено в додатку 2 в додатках до роботи.

Секція 2 (лікування положенням) є своєрідним продовженням першої секції, бо розвиває головну ідею і конкретизує ті оптимальні пози в положенні лежачи, в яких дитина буде досягати максимального розслаблення. Йдеться про відому *позу ембріону* – ту природню позу, в якій плід перебуває в матці вагітної жінки, а потім, після пологів, і перші місяці та роки свого життя. Особливо наочно це можна спостерігати під час нічного або денного сну дитини. Більшість дітей, як і дорослих, підсвідомо знаходять для сну цю позу з напівзігнутим тулубом і зігнутими в різній мірі верхніми і нижніми кінцівками. Кисті тут наближаються до колін, часто торкаються їх. З позиції енергетики ця поза групування, поза ембріону, поза закритого квіткового бутону є найдосконалішою, бо вона була відібрана природою протягом тисячоліть еволюції тваринного і людського світу. Подібним чином спить більшість тварин, згорнувшись у кільце, коли ніс наближається до хвоста або задніх кінцівок. Англійський дослідник Лайоел Уотсон у своїй книзі «Помилка Ромео» детально описує феномен цієї пози, наводячи як зразок приклад скульптури «Мислитель» Огюста Родена. Він вважав ідеальним зразком замкнення енергетичних ланцюгів тіла людини, коли тіло чоловіка-мислителя було зігнуто в тулубі, верхні кінцівки наближались до нижніх; голова схилялась до верхніх кінцівок і ніг, а ліві кінцівки контактували з правими. Виходячи із наведеного вище, ми вважаємо позу ембріону найбільш вдалою позою для розслаблення тіла дитини в положенні лежачи. Тут можуть бути такі варіанти:

- ✓ поза ембріона лежачи на спині;
- ✓ поза ембріона лежачи на правому боці;
- ✓ поза ембріона лежачи на лівому боці;

- ✓ поза ембріона лежачи на животі;
- ✓ поза напівембріона лежачи на спині;
- ✓ поза напівембріона лежачи на правому боці;
- ✓ поза напівембріона лежачи на лівому боці.

Для досягнення цієї лікувальної пози часто використовують валики різного діаметру, на які дитина лягає животом і напівзгинає тулуб та кінцівки. Діаметр валиків може варіюватись залежно від антропометричних даних дитини і тих педагогічних завдань, які вирішує педагог.

Крім валиків для пасивного формування цієї пози також використовують циліндричні, обтягнуті дерматином, поролонові модулі різних кольорів. У практиці одеського Центру реабілітації рухом мало місце використання для цього також пластикової бочки об'ємом 40 – 50 літрів: цей рухово-ігровий напрям було названо «Ведмежатко на бочці з медом». Дітям дуже подобаються подібні вправи.

Для використання ембріонального феномену також рекомендовано використання фітболів різного діаметру (від 45 см і до 120 см), але про це буде йтися в наступному абзаці, присвяченому третій секції блоку релаксації.

Секція 3 (тракційні техніки) присвячена використанню феномену тракції, тобто дозованого витягування скелета та м'язів дитини, для зняття напруження і досягнення релаксаційного стану. Відомо, що одним з ефективних способів розслаблення спазмованого м'яза є витягування цього м'язу із відповідним зусиллям (амплітудою). Цю техніку використовують масажисти для зняття локального напруження в конкретній групі м'язів. Це можуть бути лицьові м'язи, артикуляційні, м'язи шиї та плечового поясу. Подібне витягування виконується руками масажиста, який намагається збільшити відстань між протилежними сухожиллями м'яза. Але цю техніку можна виконати і самостійно, наприклад розтягуючи м'язи обличчя – подібні вправи ми знаходимо в роботі «*Гімнастика ХАДУ*» З. Арабулі. Наприклад, максимально розкрити рота, імітуючи ситуацію, коли дитина хоче вкусити

смачне, але водночас дуже велике яблуко. До речі, в логопедії подібна артикуляційна вправа «Яблуко» вже давно стала класичною.

Але ми будемо вести мову про розтягування більш глобальне: – мається на увазі як увесь скелет від тім'ячка до п'ят, так і окремі верхні або нижні кінцівки. М'який варіант тракції досягається використанням *фітболів* (великих гумових м'ячів, накачаних повітрям). Дитина розташовується в положенні лежачи на фітболі на животі, тулуб напівзігнутий, руки й ноги також напівзігнуті й розслаблені (фото 3.1).

Цей нестандартний м'яч дозволяє педагогу використовувати два додаткових феномені в порівнянні з використанням валіків чи модулів. Перший феномен полягає в тому, що на такому м'ячі можна виконувати *вібрацію*, тобто часті рухи з невеликою амплітудою. Використання фітболу також дозволяє цілеспрямовано використовувати феномен *хвильового впливу* на опорно-рухову систему дитини. Одним із головних фізіологічних ефектів подібного потрушування на м'ячі є загальна вельми глибока релаксація дитини.



Фото 3.1. Досягнення тракційного ефекту на великому фітболі

Цим прийомом часто користуються масажисти, фахівці з фізичного виховання та лікувальної фізичної культури, які працюють із дітьми, що

страждають на дитячий церебральний параліч, зокрема спастичні його форми. Спастику м'язів можна суттєво знизити завдяки саме вібраційним рухам тулуба та кінцівок. Фітбол також дає можливість погойдувань дитини не тільки в передньо-задньому напрямку, а й з лівого боку на правий бік і навпаки. М'яч має м'яку, приємну на дотик фактуру, що додатково впливає на загальну релаксацію дитини, яка на ньому знаходиться.

Для досягнення тракційного ефекту використовують фітболи великих розмірів, щоб під час вправлення на них верхні і нижні кінцівки не могли торкатися підлоги, тобто були максимально розслаблені та вільно звисали вниз. Водночас верхній плечовий пояс із руками буде тягнути центр тулуба в передній бік, а таз дитини та її нижні кінцівки виконувати подібну тягу в протилежний (задній) бік. У результаті буде досягтися загальна дозована (помірна) тракція, з якої треба завжди починати корекцію в цьому напрямку. Достатньо велика площа опори між тілом і м'ячем стабілізує положення тулуба дитини в цій позі й не допускає надмірного розтягування її хребетного стовбура. Поступово ступінь тракції треба збільшувати і цього можна досягти, використовуючи спеціальні тренажерні конструкції. Перша з них носить умовну назву «Піраміда». Це звичайна металева, дерев'яна або синтетична (поролонова) конструкція у формі двогранної піраміди (трикутника). Дитину кладуть на верхівку цієї піраміди так, щоб верхня частина тулуба (з голови до поясу) знаходилась на одному боці конструкції, а нижня частина тулуба (від тазу до ступнів) розташовувалась на протилежному боці. Таким чином буде досягтися більш значущий тракційний ефект, бо в цьому випадку площа **акцентованої опори** значно зменшилась по відношенню до попередніх варіантів із використанням великих фітболів.

Ефект тракції можна досягти також на дошці Євмінова – спеціальній дошці з відповідних порід деревини, що дозволяє досягати необхідної пружності конструкції, яка встановлюється під кутом до стінки або драбини, створюючи тим самим додатковий ефект скочувальної сили – **своєрідний феномен лавини** (фото 3.2).

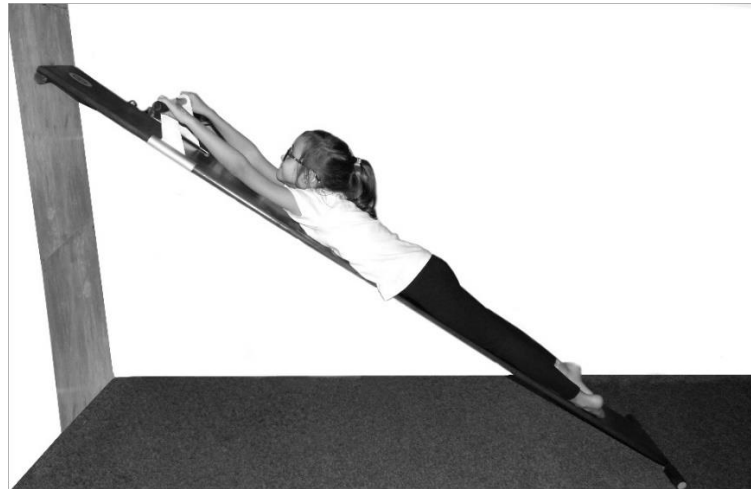


Фото 3.2. Тракційні вправи на похилій дошці (дошці Євмінова)

Але найбільш значний тракційний ефект досягається на авторському тренажері М. Єфименка «Висюлькин». Він вельми простий в конструкції і складається з двох основних елементів: тубуса з пластика або багатошарового папіру і міцної мотузки, на яку нанизано тубус. Конструкція чіпляється до стелі й може регулюватися за висотою розташування. Дитина лягає животом на тубус, згинає тулуб і вільно розслабляє руки та ноги, які при цьому звисають вниз. Педагог може трохи розгойдувати конструкцію або потряхувати її вгору-вниз, досягаючи вібраційного ефекту, що особливо відчутно під час використання гумового джгута замість традиційної мотузки.

Секція 4 (вібраційні техніки). Вібраційно-хвильовий феномен у контексті покращення психофізичного стану людини можна розділити на два види: *вібраційний ефект* і *хвильовий вплив*. Відомо, що масажисти користуються вібраційним ефектом для розслаблення напружених або спазмованих м'язових груп. Існує навіть окремий прийом під назвою *вібрація*. Завдяки цілеспрямованій вібрації за допомогою рук масажиста створюються умови для достатньо швидкого зняття спазму, напруження або рестрикції. Подібна вібрація може використовуватись на більшій за розміром ділянці тіла, зокрема на верхні кінцівки, хребетний стовбур або нижні кінцівки. Подібна цілюща вібрація розслаблює спазмовані тканини, покращує кровообіг, робить

м'яз більш м'яким, еластичним, функціональним. Як вже було сказано, вібрація може бути пасивною, коли вона створюється кимось або чимось ззовні, без зусиль із боку дитини, наприклад, масажистом або за допомогою вібрації. Але вібрація може бути й активною, коли сама дитина створює її за допомогою відповідних рухів. Одним з основних прийомів досягнення активної вібрації є вправа «Струшуємо крапельки води з долоней». Дитина сама робить ці струшуючі рухи руками, імітуючи струшування води з рук в ситуації, коли поруч немає рушника. Зазвичай, руки під час виконання цієї вправи опущені донизу, «щоб із них стікала водичка». Інший тип вправ називається «Бенгальські вогні», коли дитина піднімає руки вгору й потрушуючими рухами кистей імітує сяючі бенгальські вогні.

Вібрація нормалізує внутрішньоклітинний метаболізм, що значно покращує загальний стан організму, зміцнює здоров'я. Цей феномен у медицині було названо «феноменом вершника», який багато часу проводить верхи в седлі й отримує від коня ці постійні цілющі вібрації. Доречі, такий напрям як *іпотерапія* (використання коней у лікувально-профілактичних цілях) сьогодні стає вельми актуальним у всьому світі.

Подібну глобальну вібрацію можна створити штучно, використовуючи для цього тренажер «Рухлива дошка», створений М. Єфименком у нашому Центрі реабілітації рухом. В основу цієї конструкції було покладено стандартну дошку для креслення, на яку зверху клався пінополіуретановий килимок відповідного розміру. Це необхідно для того, щоб дитина в положеннях лежачи не відчувала дискомфорту від контактування із твердою поверхнею дошки. Будь-який фізичний дискомфорт призводить до психічного напруження, що в свою чергу, реалізується у вигляді напруження або навіть спазму в м'язах. В чотирьох кутах дошки було зроблено чотири отвори діаметром 10 – 12 мм для закріплення в них гумових камер для м'ячів. Така конструкція дозволила досягти максимального ступеня свободи тренажера для рухів у всіх площинах. Затрачуючи відносно невеликі фізичні зусилля, педагог може буквально пальцями руки рухати дошку у всіх напрямках, створюючи відповідні

вібраційні коливання. Дитина при цьому знаходиться здебільшого в положенні лежачи на спині – тому подібні цілющі вібрації охоплюють все її тіло та кінцівки. Буквально за декілька хвилин вправлення на «Рухливій дошці» зазвичай досягається відповідний релаксаційний ефект. Для досягнення вібраційного ефекту можна також використовувати напівприспущені надувні ліжка, пляжні матраси або великі фітболи.

Ще одним потужним феноменом, який можна використовувати для оптимізації психофізичного стану дитини і, зокрема, релаксації напружених ланок опорно-рухового апарату, є *хвильовий феномен*, або *хвильовий вплив*:

1. Гармонізується біомеханічний стан опорно-рухового апарату: досягається необхідний паритет верхньої частини тулуба – з нижньою, правої сторони тіла – з лівою.
2. Відбувається структурна корекція скелета [86].
3. Знімаються м'язові блоки.
4. Виникає релаксаційний ефект.
5. Досягається знеболюючий ефект.
6. Покращується енергетичне забезпечення тканин.

Хвильовий феномен можна використовувати як для загального впливу на організм дитини, так і для локального впливу на окремі анатомо-фізіологічні структури, наприклад, шию, шийно-комірцеву зону, верхній плечовий пояс.

Одним з ефективних засобів використання хвильового впливу на організм дитини є *корекційний пластик-шоу* [17]. Це система спеціальних лежаче-горизонтованих вправ, які виконуються в партері на килимовому покритті в повільному темпі з поступовою вертикалізацією тіла від горизонталі до вертикалі. Ці пластичні та хвилеподібні рухи нагадують граційні рухи кішки. Саме в цьому естетико-оздоровчому і коригуючому напрямку у всій повноті реалізується ідея цілісного хвильового руху. Водночас в горизонтальному пластичному балеті використовуються й інші феномени релаксації, які було описано вище: гравітаційне розвантаження хребта в лежачих положеннях, лікування положенням (різновиди пози ембріона), елементи тракції хребетного

стовбура. Зразок плану-сценарію такого балетного тренінгу наведено в додатку 2.

Секція 5 (гідрокінезотерапія, гідрокорекція). Значні можливості для загальної психофізичної релаксації дитини з порушеннями психомовленнєвого розвитку має водне середовище, зокрема, заняття з плавання в басейні. На думку фахівців [23], водне середовище має унікальні властивості, які можна використовувати для корекції фізичного і психічного розвитку. Серед них є такі, що можна використовувати для досягнення загальної психофізичної релаксації дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку:

- **антигравітаційний ефект водного середовища**, що базується на наявності у воді виштовхуючої Архімедової сили, яка діє на занурене у воду тіло. Вага людини у воді зменшується в 10 разів! Завдяки цьому знижується деформуюче і навіть травмуюче навантаження на опорно-руховий апарат дитини, що знаходиться у воді;

- **тракційний ефект водного середовища;**
- **термoeфект водного середовища:** тепла вода басейну створює ефект релаксації для напружених або спазмованих м'язів (тепло традиційно вважається природним релаксантом);

- **релаксаційний ефект водного середовища:** саме тільки перебування у воді, контактування з водою, повільні рухи в ній розслабляють дитину, знімають зайве психофізичне напруження;

- **психотерапевтичний ефект водного середовища** полягає в тому, що перебування у воді стимулює виникнення у дітей позитивних емоцій: радості, задоволення, піднесення, натхнення, насолоди тощо. Завдяки цій позитивізації емоційного стану гармонізується загальний психічний стан дитини, що приводить до відчуття (стану) благополуччя.

Секція 10 (сміхотерапія). Цей напрям вже давно відомий у медицині, психології та психотерапії. Він базується на використанні сміху для релаксації та позитивізації психічного стану пацієнтів, що благотворно впливає на процес лікування і виздоровлення. Використовували цей феномен і в дошкільній

педагогіці. Рекомендується використовувати в сумісній освітній діяльності з дітьми дошкільного віку так званий *скомороший стиль*, тобто веселий, розважальний, ігровий. Схожу методичну позицію ми простежуємо в розробках М. Єфименка, який пропонує вихователям закладів дошкільної освіти використовувати в роботі з дітьми *клоунада-стиль*, тобто періодично перетворюватись на заняттях у веселого клоуна і веселити дітей різними рухово-ігровими ситуаціями, досягаючи при цьому їхнього розслаблення [18]. У парціальній програмі автора «Казкова фізкультура» передбачена така форма фізичного виховання дітей, як *кумедні фізкультурники* – окремі ігрові вправи, не зв'язані одна з одною ігровим сюжетом, які виконуються в еволюційній послідовності від положення лежачи до бігу та стрибків і які мають веселі, кумедні назви. Вже тільки озвучена назва чергової фізкультуринки визиває у дітей вибух сміху, гарний настрій і бажання вправлятися.

Секція 11 (масаж голови, обличчя, рота). У логопедії вже давно використовується масаж голови, обличчя, ротової порожнини для гармонізації м'язового тону артикуляційного апарату. У нашому випадку мова йде про релаксаційний масаж спазмованих м'язів, який виконується за спеціальною схемою (рис. 3.1).

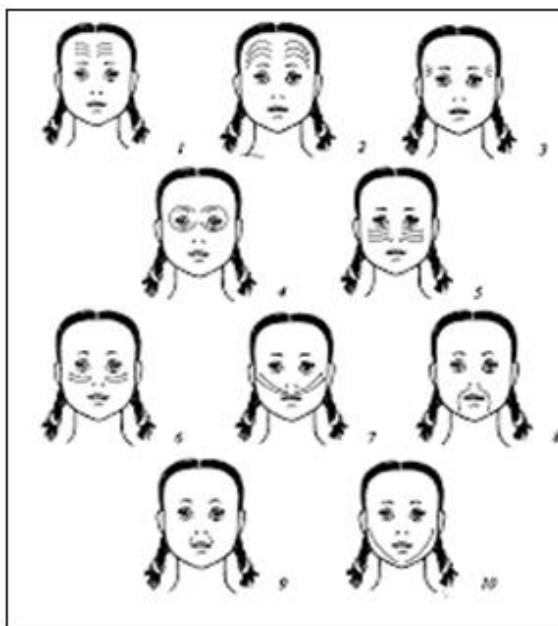


Рис. 3.1. Схема логопедичного масажу обличчя

Говорячи про релаксаційний масаж голови і обличчя, необхідно торкнутися проблеми *тригерних точок*, тобто локальних м'язово-фасціальних вузликів, які розташовані по всьому тілу та які локалізуються серед здорових м'язових волокон. Коли їх не торкатися, вони не генерують біль, але за акцентованого натискання на них людина (дитина) відчуває сильний біль, який може віддавати в різні віддалені біоланки тіла дитини.

Наприклад, натискання на тригерний вузлик у верхній частині трапецієподібного м'язу з однієї із сторін, може викликати біль на протилежній стороні голови. Є думка, що перед тим, як робити класичний масаж голови та обличчя, необхідно позбавитись більшості тригерних утворень в області шиї та плечового поясу. І тільки потім робити масаж за рекомендованою схемою. Парадокс полягає в тому, що для подолання тригерних вузликів неможна застосовувати значні механічні натискання на них, адже це може погіршити стан м'язу і викликати його додаткове напруження. «Розбивати» тригерні утворення необхідно дуже обережно, застосовуючи м'які техніки масажу: погладження, пощипування, поверхнева вібрація. Впливати на кожну тригерну точку можна протягом не більше 15 секунд і цю процедуру слід виконати декілька разів на добу.

Тепер розглянемо детальніше можливості другого корекційного блоку, присвяченого руці дитини та її ролі в стимулюванні мовленнєвого розвитку. Ми вже вказували на той факт, що «рука людини є додатковим органом її головного мозку, винесеним на периферію» (І. Сеченов). Тому будь-які стимулювання руки, особливо ділянки променево-зап'ясткового суглоба й кисті, позитивним чином впливають на формування кортикальних структур мозку. На думку Г. Домана, ефективним засобом стимулювання передпліч та кистей дитини раннього віку є різновиди її повзання на животі, по-пластунськи та рачки. Водночас автор методики раннього повзання пропонує одягати дитині верхній одяг із короткими рукавами, щоб вона під час повзання контактувала з опорою (підлогою) безпосередньо шкірою і отримувала відповідні аферентні подразнення у вигляді імпульсів, що надходять до кори головного мозку.

Фахівець навіть рекомендував розташовувати навколо батьківського ліжка спеціальний жолоб для малюка, щоб дитина могла навіть під час нічного сну виконувати рефлекторні повзальні рухи і просуватися по цьому жолобу вперед, стимулюючи розвиток свого мозку. Найефективнішим вважається перехрестний спосіб повзання, коли синхронні рухи виконують ліва рука і права нога, права рука і ліва нога. Саме вони стимулюють формування міжпівкульної нейронної мережі і закладають основу міжпівкульних координацій, потрібних для загального розвитку вищої нервової діяльності. Такі повзальні рухи зберігають свою актуальність і в дошкільному віці, особливо у випадках, коли дитина своєчасно не пройшла природний етап засвоєння повзання, а іноді зовсім не повзала. До ефективного арсеналу подібних повзальних вправ слід віднести:

- ✓ з в. п. лежачи на животі з опорою на передпліччя розвертання навколо вертикальної осі за ходом годинникової стрілки, а потім протиходом;
- ✓ з в. п. лежачи на животі просування уперед за допомогою крокових рухів рук з опорою на передпліччя;
- ✓ з в. п. лежачи на животі просування уперед за допомогою архаїчних рухів руками і ногами без їхньої координації;
- ✓ те ж саме, але з більшою координацією рухів верхніх та нижніх кінцівок;
- ✓ повільне повзання по-пластунськи;
- ✓ повзання по-пластунськи у підвищеному темпі;
- ✓ повзання по-пластунськи ногами вперед;
- ✓ з в. п. на низьких рачках тупцювати на місці без розвертання навколо вертикальної осі;
- ✓ те ж саме, але з розвертанням навколо вертикальної осі по чергово в обидва боки;
- ✓ повільне повзання на низьких рачках (з опорою на передпліччя і гомілки);
- ✓ повзання на низьких рачках у підвищеному темпі;

- ✓ повзання на низьких рачках сідницями уперед;
- ✓ з в. п. на середніх рачках (з опорою на кисті і гомілки) тупцювання на місці без розвертання навколо вертикальної осі;
- ✓ те ж саме, але тепер із почерговим розвертанням навколо вертикальної осі в обидва боки;
- ✓ повільне повзання на середніх рачках;
- ✓ те ж саме але у підвищеному темпі;
- ✓ повзання на середніх рачках сідницями уперед;
- ✓ з в. п. на високих рачках (з опорою на кисті та гомілки) тупцювати на місці без розвертання навколо вертикальної осі;
- ✓ те ж саме, але з розвертанням навколо вертикальної осі почергово в обидва боки;
- ✓ повільне повзання на високих рачках;
- ✓ повзання на високих рачках у підвищеному темпі;
- ✓ повзання на високих рачках сідницями вперед;
- ✓ повільний біг на високих рачках;
- ✓ біг на високих рачках у підвищеному темпі;
- ✓ стрибки на високих рачках з місця;
- ✓ стрибки на високих рачках у русі (спочатку із зупинкою після кожного стрибка, а потім – без зупинки).

Посилити стимулювання ділянки передпліччя і долоні можна використовуючи такі методичні прийоми:

А) застосовуючи більш фактурні (рельєфні) опорні поверхні (наприклад, рибацьку сітку, спеціальні килимки, ребристі дошки, різновиди стимулюючих доріжок або масажерів);

Б) закріплюючи на дистальних відділах верхніх кінцівок спеціальні дитячі обважнювачі відповідної ваги (100, 200, 300, 500 г);

В) виконуючи повзальні рухи на середніх та високих рачках на спеціальних ручних «Ступалках-ЛОГОС» різних конструкцій (будуть описані нижче в цьому розділі).

3.2. Корекція кистьового праксису

Потужний імпульс у відповідні моторні центри кори великих півкуль головного мозку дає *формування кистьового праксису в дітей*. Цікаву класифікацію основних кистьових функцій у дошкільників знаходимо в дослідженнях багатьох авторів [18, 36, 42, 47, 48, 87, 96], присвяченим корекції предметно-практичної діяльності в дошкільників:

1. Силові функції кисті:
 - поштовхова;
 - крокова;
 - вису.
2. Координаційні функції кисті:
 - дворучна координаційна;
 - маніпулятивна;
 - інструментальна.
3. Швидкісні функції кисті:
 - клавішна;
 - намотуюча;
 - обертова.

Взагалом нараховується близько 45 кистьових функцій, сформованих протягом еволюції людини, тому арсенал функцій кисті, які можна додатково формувати в дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, може бути значно доповненим. Наприклад, сюди ще можуть увійти такі важливі функції як: хапання, опорна, ресорна, балансуєча, страхувальна, захисна, прокочувальна та ін. Особливий інтерес для стимулювання мовленнєвого розвитку дошкільників можуть представляти такі кистьові функції як тактильна, кінестетична, прокочування, відсмикування, ліплення тощо. Щодо порядку формування кистьових функцій у дітей, слід орієнтуватись на такий алгоритм, рекомендований вищенаведеними дослідниками: спочатку мають бути сформовані силові функції, які є первинно-функціональними; за ними слід формувати координаційні функції, які віддзеркалюють вже більш досконалий

рівень управління рухами з боку мозкових структур; закінчує побудову кистьової триади формування швидкісних функцій кисті, які відповідають за результативність, зокрема, предметно-практичної діяльності дітей.

Керуючись рекомендаціями авторів проаналізованих літературних джерел, для формування кистьових функцій використовувались такі форми тренінгів: стандартна розминка для кистей (10 хв) – кожного дня, основний кистьовий тренінг (30 хв) – тричі на тиждень, підтримуючий тренінг (15 хв) – двічі на тиждень. Таким чином досягалась неперервність корекційних впливів, що має велике значення для досягнення значущого кінцевого результату.

Підвищити результативність кистьових проявів дитини з порушенням мовленнєвого розвитку можливо за умови застосування під час опорних і повзальних вправ спеціальних тренажерів для кистей – «Ступалок-ЛОГОС». Вони мають різні варіанти конструкції, що дозволяє концентрувати зусилля верхніх кінцівок саме в ділянці променево-зап'ясткового суглоба та кистей. У відповідному розділі цієї роботи (2.7) було детально описано конструктивні особливості основних варіантів «Ступалок-ЛОГОС», розроблених для стимулювання мовлення в дошкільників із ЗНМ. Комплекси вправ для формування силових кистьових функцій за допомогою «Ступалок-ЛОГОС» представлено в додатку 4.

Цей базовий комплекс необхідно взяти за основу, використовуючи для вправ той або інший варіант «Ступалок-ЛОГОС». Поступового ускладнення вправ на «Ступалках» можна досягати завдяки таким ефективним методичним прийомам:

1. Використанню різних форм ручок для кистьового хапання «Ступалок».
2. Застосуванню «Ступалок» без ручок для кистьового хапання (тримати тренажери кистями треба за прямокутну платформу).
3. Використанню обважнювачів (100 – 500 г) на дистальних ділянках передпліч.

4. Штучному зменшенню точок опори (наприклад, стоячи рачки, прибрати як опорну одну руку або одну ногу; одночасно прибрати руку й ногу по діагоналі: наприклад, ліву руку і праву ногу).

5. Використанню під час повзання набивного м'яча вагою в 1 кг, штовхаючи його перед собою за допомогою «Ступалок».

6. Застосуванню різних ритмічних малюнків рухів руками зі «Ступалками».

7. Озвучуванню дітьми рухів рук зі «Ступалками».

8. Виконанню дітьми мовленнєвого супроводу рухів рук зі «Ступалками».

9. Координації рухів руками зі «Ступалками» із глобальними рухами тулуба та кінцівок.

10. Координації артикуляційних вправ із рухами рук зі «Ступалками» та глобальними рухами тулуба й кінцівок.

11. Дозованій драматизації рухово-ігрового сюжету заняття (що значно підвищує мотивацію дітей до корекційної діяльності).

12. Супроводу рухів руками зі «Ступалками» різними емоціями (мімічними варіантами) відповідно до ігрового сюжету.

13. Поєднуючи в різних комбінаціях вищеперелічені методичні прийоми.

З біомеханічним ускладненням вправ та поєднанням їх зі звуковим та мовленнєвим супроводом, а також їхньою ритмізацією та дозованою драматизацією ігрового сюжету значно посилюється стимуляція відповідних нейронних структур півкуль головного мозку, що формує передумови для покращення мовленнєвого розвитку дитини.

Окремо слід представити «Ступалки-ЛОГОС-Фентезі». Для підвищення в дітей мотивації корекційної рухово-мовленнєвої діяльності нами вже давно застосовуються технічні системи зворотного зв'язку (ТСЗЗ). Спеціальний пристрій, що вмонтовано в тіло платформи «Ступалок», сприймає тиск на опорну поверхню тренажера за умови ручних упорів і трансформує це зусилля

натискання у світовий (кольоровий) або звуковий (музичний) сигнали, або їхнє сполучення. Таким чином, під час вправління кожне ручне натискання або крок, зроблені дитиною, супроводжуються світловою (кольоровою) та звуковою (музичною) стимуляцією, що дуже подобається дітям. У такій ситуації їх просто не відірвати від «Ступалок-Фентезі» та вправління з ними, настільки привабливими і бажаними вони стають із ТСЗЗ.

Дослідник продовжує свої розробки в руслі розвитку та корекції кистьового праксису в дітей з особливими освітніми потребами в інноваційному напрямі *педагогічного стрінгінгу*, під яким він розуміє «напрямок (методику, технологію) використання фізичних можливостей різних мотузок, шнурів, ниток, стрічок, гумових джгутів, сіток, канатів і цілеспрямованих кистьових маніпуляцій із ними для розвитку та корекції ручного предметного праксису в дітей [21].

Стрінгінг складається з двох основних напрямів:

I. Загальний (базовий, розвитковий).

II. Спеціальний (корекційно-компенсаторний).

Напрямом загального стрінгінгу передбачається системна робота педагога (батьків, дітей) над своєчасним та повноцінним розвитком основних кистьових функцій за допомогою специфічних можливостей вищезазначених предметів. Цей напрям може бути реалізований як для дітей із нормотиповим варіантом розвитку, так і для підлеглих з особливими освітніми потребами. Для нормотипового розвитку та абілітації основних кистьових функцій дітей необхідно розвивати в них базові рухи з використанням мотузок та іншого (тут і далі за текстом для скорочення словосполучення «мотузка та інше» буде означати також можливість використання у вправі шнурів, тасьми, ниток, канатів, стрічок тощо):

1. Намотувати мотузку або інше на свій палець, кисть, передпліччя за допомогою іншої (протилежної) руки (пасивна рука не рухається).
2. Намотувати мотузку одночасно на плече і кисть, роблячи «ласо».

3. Намотувати мотузку або інше на свій палець, кисть чи передпліччя за допомогою іншої (протилежної) руки; тепер «пасивна» рука має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку.

4. Те ж саме, але виконувати намотування протилежною рукою.

5. Намотувати мотузку або інше на циліндричний предмет, що утримується в іншій руці (предмет залишається пасивним, тобто не рухається).

6. Намотувати мотузку або інше на циліндричний предмет, що утримується в протилежній руці (предмет має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку сумісними діями). 7. Намотувати мотузку або інше на бобіну, що утримується в протилежній руці (бобіна має бути нерухомою).

7. Намотувати мотузку або інше на бобіну, що утримується в протилежній руці (бобіна має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку).

8. Намотувати нитку або інше на катушку, що утримується в протилежній руці (катушка має бути нерухомою).

9. Намотувати нитку або інше на катушку, що утримується в протилежній руці (катушка має рухатися, допомагаючи намотувати нитку).

10. Розмотувати мотузку або інше з пальця, кисті або передпліччя протилежною рукою.

11. Розмотувати мотузку або інше з циліндричного предмета протилежною рукою.

12. Розмотувати мотузку або інше з бобіни протилежною рукою.

13. Розмотувати мотузку або інше з катушки протилежною рукою.

14. Розмотувати мотузку або інше з катушки з ручкою протилежною рукою.

15. Одночасно намотувати на вказівні пальці шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.

16. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.

17. Одночасно намотувати на долоні шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.

18. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.

19. Одночасно намотувати на передпліччя шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
20. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
21. Одночасно намотувати на циліндричні предмети обома руками шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
22. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
23. Одночасно намотувати на катушки з ручками обома руками шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
24. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
25. Намотувати мотузку на бобіну за допомогою лебідки, спочатку провідною рукою, а потім – протилежною.
26. Намотувати двома руками мотузку (канат) на великий обертовий барабан, спочатку в зручний для дитини бік, а потім – у протилежний» [21, с. 143–145].

3.3. Розвиток координацій

Значення дрібної моторики рук у мовленнєвому розвитку дитини було доведено вже достатньо давно, зокрема дослідженнями М. Бернштейна, який запропонував п'ять рівнів управління рухами з поступовим ускладненням і удосконаленням (рівні А, В, С, D, Е). Особливо цікавим для нашого дослідження є рівень Е, який забезпечує інтелектуальні рухові акти, зокрема **мовні рухи** (виділено мною – Ю. З.), рухи письма, а також рухи кодованої мови (жестів глухонімих, азбуки Морзе та ін.). Принциповою особливістю цього рівня управління є те, що рухи визначаються не предметним смислом, а абстрактним, вербальним. На думку дослідника, «до координаційного рівня дій не потрапляють, наприклад, символічні чи умовні смислові дії, до яких насамперед належать не технічно-виконавчі, а провідні у смисловому відношенні координації *мови та письма*; рухові ланцюги, об'єднані не предметом, а мнестичною схемою, абстрактним завданням або задумом та ін., наприклад художнє виконання, музичне або хореографічне; рухи, які

відображають предметну дію за відсутності реального об'єкта цієї дії; предметні дії, для яких предмет є не безпосереднім об'єктом, а допоміжним засобом для відтворення в ньому або з його допомогою абстрагованих, непередметних співвідношень...».

На цьому рівні координацій рухи мови та письма стають основоположними. Далі знаходимо «як вже було зазначено в попередньому розділі, мовно-руховий процес є координацією, потоковою на рівні дій, із технічними фонами у всіх розташованих нижче рівнях. Це доводиться і клінічною спорідненістю моторних афазій, і апраксії премоторної групи, і близькістю, локальною та іннерваційною, між премоторними полями кори і мовно-руховим полем Broca, і схемно-топологічним характером побудови мовно-рухових відправлень, і наявністю в них рис, абсолютно аналогічних почерку, вимові чи акценту, тобто якісної манери, яка не порушується в разі змін метричної сторони мови (гучності, швидкості, висоти, тону голосу); доводиться, нарешті, чітко вираженим *монопольним смисловим зв'язком їх із предметом на деяких ранніх стадіях онтогенетичного розвитку мови* (виділено мною. – Ю. З.). Назва предмета, так само, як написання літери або списування слова, будується на рівні предметної дії D». І ще один цікавий фрагмент: «Таким чином, по-перше, існування автоматизмів, керованих і мотиваційно, і корекційно з рівнів, розташованих вище предметного і які навіть не завжди потребують його посередництва, чітко вказують на те, що ці верховні рівні не тільки *особливі психологічні надбудови для мотивації рухів*, а й мають на ці останні безсумнівний прямий координаційний вплив».

М. Кольцова досліджувала особливості формування вищої нервової діяльності дітей дошкільного віку. У полі її зору було вивчення можливостей саме рухового аналізатора в побудові вищої нервової діяльності дошкільників. Особливу увагу вчена звернула на *дрібну моторику – сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних та точних рухів кистями та пальцями рук*. До області дрібної моторики відноситься велика

різноманітність рухів: від примітивних жестів, таких як хапання об'єктів до дуже дрібних рухів, від яких залежить, наприклад, почерк людини. Рухи рук – це основа формування в дітей навичок самообслуговування. Рівень розвитку тонкої моторики – один із важливих показників готовності дитини до навчання у школі. Рухи пальців рук впливають на розвиток моторної функції мови і стимулюють розвиток інших психічних функцій: мислення, пам'яті, уваги. Функція людської руки унікальна та універсальна. В. Сухомлинський у своїх спогадах писав про те, що розум дитини знаходиться на кінчиках його пальців: що більше майстерності в дитячій руці, то дитина розумніша. Саме руки вчать дитину точності, акуратності, ясності мислення. Рухи рук збуджують мозок, змушуючи його розвиватися. На думку М. Кольцової, рівень розвитку мовлення перебуває у прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук: якщо розвиток рухів пальців відповідає віку дитини, то й мовленнєвий розвиток її буде в межах норми. Якщо ж розвиток рухів пальців відстає, затримується і розвиток мови. Вчена зазначає, що є всі підстави розглядати кисть руки як орган мови – такий самий, як апарат артикуляції. З цієї точки зору, *рухову проєкційну область кисті руки можна вважати ще однією мовною зоною мозку*. За спостереженнями дослідників розвиток словесного мовлення дитини починається, *коли рухи пальців рук досягають достатньої тонкості*. Розвиток пальцевої моторики немов би готує ґрунт для подальшого формування мовлення.

Далі зупинимось детальніше на авторській методиці *синхронізації рухово-мовленнєвих координацій (СРМК)*. В її основу було покладено вже відому методику біоенергетичної пластики (яка поєднує артикуляційні рухи з рухами руками) і загальні рухи тулубом та кінцівками. Перші спроби синхронізації артикуляційних вправ із глобальними були зроблені Єфименком М. М. у 2018 році: ним було розроблено і проведено відкрите заняття з фізичної культури «Пригоди Веселого Язичка» для дошкільників логопедичної групи шостого року життя (додаток 1), в якому кожна з 19 фізкультурних вправ з основних рухів супроводжувалась відповідною

артикуляційною вправою. Унікальність цього підходу полягала в тому, що все заняття було побудовано на основі принципу природовідповідності й віддзеркалювало філогенетичну й онтогенетичну послідовність формування основних рухів у дітей. У цій альтернативній щодо традиційної методики фізичного виховання дошкільників авторської системі фізкультурне заняття завжди починається з положення лежачи та повзання з поступовою вертикалізацією дитини до положення стоячи, ходьби, лазіння, бігу та стрибків. Проводячи фізичний розвиток дошкільників за еволюційним методом, автор створює таким чином умови генерування збудження в корі головного мозку за напрямом аттракторних шляхів у нейронному субстраті. Тобто збудження проходить по тих давніх шляхах, за якими протягом еволюції людини формувалась її вища нервова діяльність: від потиличних відділів кортекса – у праву півкулю і далі в бік лобної ділянки кори головного мозку (цей процес у нейрофізіології називається фронталізацією) з одночасним переходом в ліву півкулю мозку. Кінцева ціль такої фронталізації знаходиться в лівій ділянці лобної доли кортекса. Саме цей підхід будує чудову основу для ефективного формування психічних функцій дитини, зокрема поліпшення її мовленнєвого розвитку.

Другим потужним методологічним моментом синхронізації саме основних рухів з артикуляційними вправами полягає в тому, що, повторюючи логіку природного онтогенезу дитини, автор методики на перше місце ставить саме глобальні рухи тулубом і кінцівками у просторі, що відповідає умовному рівню управління рухами С, які передують рівню управління рухами D (рухами письма та мови). Особливо вагомими слід вважати рухи повзання (за Г. Доманом) перехресним способом, бо саме вони будують основні підкоркові структури мозку (спинний мозок, довгастий мозок, міст), які являють собою підвалини вищої нервової діяльності дитини, від стану яких її ефективність і буде залежати у майбутньому. Нам імпонує твердження автора теорії рівнів побудови рухів про те, що в діяльності кожного рівня нейронного управління рухами присутні механізми координації рухів із попередніх, більш

примітивних рівнів, а також паростки управління більш досконалих рівнів, які тільки зіривають. Тобто логічним бачиться своєрідне нанизування на примітивні координації більш зрілих координацій. М. Єфименко назвав цей методичний феномен *«координацією всіх координацій»*.

Відштовхуючись від зазначених вище теоретико-методологічних позицій з синхронізації рухово-мовленнєвих координацій, ми також пропонуємо поєднати (синхронізувати) координації глобальних рухів тулуба та кінцівок із ручними (кистьовими) рухами і спеціальними артикуляційними вправами. Таким чином, у процес збудження відповідних відділів кори головного мозку будуть задіяні достатньо широкі ділянки кортексу, що має створити більш сприятливі умови для стимулювання та корекції мовленнєвого розвитку дітей.

Ще одним позитивним моментом пропонованої методики є те, що глобальні рухи мають бути не звичайними, а образними, і демонструвати відповідні образи предметів, механізмів, тварин, явищ природи тощо. Такі рухи обов'язково мають образні назви і таким чином задіюють образне мислення і демонстрацію рухів за ідеальним образом, який існує тільки в уяві дитини. А це вже вихід на найвищий рівень управління рухами, умовний рівень Е. Це вже найвищий рівень синхронізації з підключенням найдосконаліших ділянок кори головного мозку, що знаходяться в лівій частині лобної долі. Генерація цих ділянок створенням відповідного попереднього ігрового образу має «підтянути» до себе периферію, тобто рухи тулубом, кистями та артикуляційним апаратом і зробити нейронну імпульсацію більш потужною і дієвою. Безсумнівно, що це має позитивним чином вплинути на мовленнєвий розвиток дитини.

Продемонструємо цей підхід на прикладі. Для початку відштовхнемось від плану-сценарію заняття М. Єфименка (додаток 1):

«...Впр. 4 «Кішка Мурка». З вихідного положення на низьких рачках округляти спину і розгойдуватись вперед – назад, зображаючи шкідливу Мурку.

Артикуляція: округляючи спину, необхідно синхронно вигнути дугою свій язик, вперши його кінчик зсередини в нижні зуби; утримати його в такому положенні деякий час...».

Ми залишаємо погойдування на низьких рачках вперед – назад як дуже важливий основний рух. Додаємо до нього елемент із біоенергетичної пластики, тобто рух кистями (пальцями). Так, під час погойдування вперед треба повністю випрямити пальці та максимально розвести їх, імітуючи як кішка випускає свої пазури. Під час руху розгойдування назад пальці треба синхронно зігнути і сховати в кулачки, стиснувши їх. Паралельно цьому треба виконувати артикуляційну вправу з язиком, що була описана вище (взята з конспекту).

Починати опановувати цю комплексну координаційну вправу треба з засвоєння плавного ритмічного погойдування уперед – назад, коли дитина буде виконувати його легко, впевнено і без напруження. Спочатку вправа виконується в повільному темпі. Потім поступово можна збільшувати темп розгойдувань, використовуючи відповідний музичний супровід. При цьому треба звертати увагу на положення голови дитини, стан її шийно-комірцевої ділянки, симетричності розташування верхніх кінцівок на опорі.

Далі необхідно переходити до першого рівня синхронізації – глобального руху тулуба з рухами пальців кистей: рух тулуба вперед – пальці синхронно випрямляються, рух тулуба назад – пальці синхронно стискаються в кулачки. Повторювати цю вправу, допоки не з'явиться чітка синхронізація координацій глобального руху з локальним мануальним.

Після цього слід переходити до синхронізації рухів пальцями з артикуляційними діями, зокрема рухами язика. Починати ці сумісні дії потрібно також із повільних рухів, досягаючи необхідної їх плавності. Треба звертати особливу увагу на виникнення небажаних напружень (рестрикцій) як у кистях, так і в артикуляційних м'язах. Слід запобігати виникненню синергій, мимовільних насильницьких рухів, досягаючи відповідного ступеня свободи в м'язово-фасціальних утвореннях кистей та обличчя. Темп виконання

синхронізацій треба поступово збільшувати, але не доводити до максимального, критичного.

Далі має наступити фінальна фаза засвоєння – синхронізація всіх трьох рівнів координації: глобальної (тілесної), мануальної (тілесно-мовленнєвої) та артикуляційної (мовленнєвої). Саме в цій співдружності координацій всіх рівнів на основі їхньої синхронізації ми вбачаємо дуже потужний потенціал поліпшення мовленнєвого розвитку дитини.

Треба зразу зазначити три основних рівня синхронізації: *співпадаючий, перехресний і парадоксальний*. Зупинимось на них детальніше:

1. *Співпадаючий* рівень синхронізації – початковий, найпримітивніший, з якого слід починати робити всі вправи за методикою СРМК. У його основі лежать однакові за напрямком руху синхронні дії тулубом, верхніми кінцівками та язиком. Наприклад, під час повертання тулуба вліво, слід випрямити ліву верхню кінцівку і зсунути нижню щелепу максимально вліво.

2. *Перехресний* – уже більш складний, але попри те природний варіант нормальної координації. Базується він на крослатеральних рухах верхніх і нижніх кінцівок, а також артикуляційного апарату. Наприклад, під час повзання на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) уперед синхронно мають рухатись права рука і ліва нога. При цьому під час руху уперед правої руки язик треба рухати в лівий кут рота. Цей тип координацій пов'язаний із формуванням міжпівкульних нейронних зв'язків між правою та лівою напівсферами головного мозку і є базовим для подальшого ефективного формування вищої нервової діяльності дитини.

3. *Парадоксальний* – найвищий рівень синхронізацій, яким передбачається сформованість варіативного потенціалу координаційних можливостей дитини. Тобто цей рівень відповідає за діяльність побудови рухів у нестандартних умовах їх виконання за просторовим, часовим та енергетичним параметрами. Формування синхронізацій на цьому рівні дозволить педагогу сформувати вагомий потенціал мозкових можливостей для

компенсації та корекції наявних у дитини порушень психофізичного розвитку. Сформовані нейронні мережі високого рівня інтеграції дозволять без додаткових енергетичних зусиль долати ті проблеми в розвитку, які матимуть місце в конкретної дитини.

Наведемо приклад вправи з парадоксального рівня синхронізації. Повзання на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) сідницями уперед, при цьому голова повертається в бік руху назад ноги (наприклад, вліво до лівої ноги), а язик рухається в протилежний кут рота (праворуч).

У додатку 5 представлено комплекси вправ з інноваційної авторської (М. Єфименко) методики синхронізації рухово-мовленнєвих координацій (СРМК). У ньому було наведено своєрідні *матриці вправ* для різних рівнів рухово-мовленнєвої синхронізації. Це лише механічна основа повноцінної вправи. Вона має бути доповнена такими компонентами:

4. Мати образну назву.
5. Передбачати смислові рольові прояви відповідно до обраного образу.
6. Супроводжуватись характерною музикою.
7. Звуковим супроводом.
8. Мовленнєвим супроводом.
9. Використовувати елементи дозованої драматизації ігрового сюжету.

Цікавим для використання в нашому дослідженні вважаємо метод *«Мікромайстерність» Роберта Твіггера* [64], в якому автором було розроблено універсальний алгоритм опанування будь-якого складного координаційного вміння. Ключовим елементом цієї методики є *мікровміння*. На думку автора методики, «мікровміння – це самостійна одиниця діяльності, завершена сама собою, але пов'язана з якоюсь ширшою галуззю. Ви можете вдосконалювати цю одну річ або перейти до більших речей, або зробити те і те водночас. Мікровміння є відтворюваним і приносить успіх. Воно приємне саме по собі. З мікровмінням можна експериментувати, бо воно є доволі пластичним:

його можна скручувати та витягувати, і під час цього ви навчаєтеся в тривимірному просторі, залучаючи в такий спосіб мультисенсорні нейрони свого мозку (виділено мною – Ю. З.»). [64, с. 9]. У цій же роботі ми знаходимо таку структуру мікрівміння, яку пропонує автор:

1. Вступний трюк.
2. Бар'єр компенсаційних навичок.
3. Фонова підтримка.
4. Винагорода.
5. Повторюваність.
6. Можливість експериментувати.

На думку Твіггера, мікрівміння можна вважати мініатюрною лабораторією, місцем, де можна проводити різні цікаві розвиткові експерименти, що будуть збагачувати вас знанням та глибше занурюватимуть у конкретну проблематику.

3.4. Формування дихальної функції

Загальновідомо, що фізіологічна функція дихання дитини має першочергове значення для її повноцінного психофізичного розвитку. Перенесені під час внутрішньоутробного періоду та безпосередньо складних пологів варіанти гіпоксій (кисневого голодування, кисневої недостатності) негативно впливають на здоров'я і загальний розвиток малюків. У контексті цього нас цікавить саме мовленнєве дихання, яке з'являється в момент вимовлення звуків, складів, слів та фраз і приймає безпосередню участь у їх утворенні.

Логопедам відомо, що чітка звуковимова і формування гарної дикції неможливі без добре поставленого мовленнєвого дихання. Воно починає розвиватися в дитини разом зі становленням мовлення і завершується приблизно до 10 років, тому роботу з його стимулювання необхідно виконати своєчасно, тобто починаючи із закладу дошкільної освіти. *Дихальний апарат, разом з артикуляційним та голосовим апаратами формують своєрідну триаду,*

діяльність якої чітко координується змістом висловлювання та інтонаційним характером мовлення. Зазвичай, вдих під час мовленнєвого дихання робиться короткий і легкий, і відбувається він після закінчення фрази, або між смисловими групами слів. Видих, навпаки, виконується пролонгований і плавний (у співвідношенні 1:10, 1:15). Зрозуміло, що перед початком мовлення автоматично робиться більш глибокий і швидкий вдих у порівнянні зі станом звичайного спокійного дихання. Він здійснюється комбіновано (через ніс і рот), а мовленнєвий видих виконується тільки через рот і продовжується стільки, скільки необхідне голосове звучання під час безперервного вимовляння відповідної частини загального висловлювання.

Якщо вдих і видих у дитини ослаблені, вона зазвичай розмовляє тихо, її погано чути оточуючим. А коли видих робиться недостатньо плавним, у такому випадку мовлення стає уривчастим, зокрема в дитини може спостерігатися заїкання. Так, нерівномірний розподіл повітря під час вимовляння фрази може викликати зайві зупинки, вимушене добирання повітря всередині слова. У ситуаціях поспішного вимовляння фраз під час видиху можуть з'явитися захлинання. Раціональний розподіл повітряного струменя має велике значення для утворення виразних звуків, для вільного звучання голосу по висоті, різних його модуляцій.

Резюмуючи вищенаведене, зрозумілим стає те, що фізіологічну функцію дихання (повноцінним складником якої є мовленнєве дихання) необхідно розвивати в дітей своєчасно та ефективно, використовуючи всі необхідні для цього засоби. Аналіз спеціальної літератури виявив низку розробок із цього напрямку (10; 11; 25; 27; 30; 31; 38 та інші). Існує значний арсенал різних штучних «кабінетних вправ», спрямований на розвиток мовленнєвого дихання дітей із різними порушеннями мовлення. Але ми вважаємо, що штучні дихальні вправи не є коректними по відношенню до фізіологічних потреб дитини. Ми вбачаємо парадокс у ситуаціях, коли логопеди стимулюють у дитини функцію дихання у стані її спокою і нерухомості (сидячи на стільці або стоячи) тільки завдяки вербальній установці «ти повинен/повинна!» (сильно дмухати,

фиркати, вдихати, видихати, затримувати дихання і т. п.) на фоні відсутності в цю мить фізіологічної потреби в посиленні функції дихання. Слід також пам'ятати, що при такому традиційному підході до стимулювання дихання надмірне виконання штучних дихальних вправ у статичних позах може призвести до стану запаморочення в дитини.

Окремі спроби вирішення проблеми мовленнєвого дихання засобами фізичного виховання ми знаходимо в низці робіт [27, 30, 31, 128 та інших], але в них не вистачає концептуальності й системності. Стає актуальним пошук шляхів ефективного розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання в дітей на основі адаптивного фізичного виховання дітей за еволюційним методом вправління в поєднанні з логопедичною корекцією звуковимови.

За концептуальну основу розвитку мовленнєвого дихання в дітей (у тому числі й з порушеннями мовлення) ми взяли методологічний підхід М. Єфименка [19], який вважає, що основним системоутворювальним фактором психофізичного розвитку дитини раннього й дошкільного віку є саме рухова діяльність, зокрема переважаючий тут і тепер *основний руховий режим (ОРР)*. Саме особливості рухової діяльності, обраний на конкретному занятті з фізичної культури основний руховий режим і викликає відповідні, специфічні психофізіологічні реакції з боку організму дитини. Перш за все, це стосується основних функціональних систем: нервової, серцево-судинної, дихальної, опорно-рухової, видільної, терморегуляторної тощо. У філогенетичному аспекті функція дихання є найбільш древньою, а тому разом із серцево-судинною вона вважається провідною для існування дитини. Саме дихальна система в першу чергу реагує на зміну режиму життєдіяльності дитини, зокрема на базовий її складник – рухову активність. Філогенетично функція дихання постійно змінювалась у процесі еволюціонування тваринного світу й людини як вищого його представника. Древні й сучасні механізми удосконалення функції дихання пройшли іспит часом і зафіксовані в генній програмі людини. Необхідно тільки створити умови для їхньої реалізації у дитини в педагогічному процесі. Автор концепції вважає, що саме за

допомогою моделювання того або іншого основного рухового режиму можливо викликати відповідні реакції дихальної системи, формуючи таким чином необхідний для повноцінного існування і розвитку дитини *життєвий дихальний потенціал*.

Всього в авторській технології з фізичного розвитку дітей раннього й дошкільного віку представлено вісім основних сухопутних рухових режимів (дев'ятий – плавальний, існує відносно окремо) [19].

Зрозуміло, що вправи в лежачому, повзальному та сидячому ОРР будуть сприяти формуванню в дитини *відносно спокійного, поверхневого, верхньогрудного типу дихання*, оскільки вправління в цих вихідних положеннях не викликає потреби в інтенсивному забезпеченні м'язів киснем. Якщо ж на занятті з фізичної культури або в різних видах рухово-ігрової діяльності переважає стоячий, ходьбовий або лазальний ОРР, буде формуватися вже *середній за інтенсивністю, глибиною та частотою рухів грудної клітини тип дихання*, який відповідає зростаючій потребі м'язів дитини в забезпеченні їх киснем. Відповідно, якщо ми будемо використовувати в роботі з дітьми такі найбільш функціонально-тренуючі ОРР, як біговий та стрибковий, це буде активно стимулювати розвиток *глибокого, інтенсивного і частого дихання* для забезпечення максимальної потреби в кисні задіяних у цих основних рухах великих м'язових груп. Таким чином, реалізуючи в заняттях із фізичної культури запропонований автором технології методичний підхід до еволюційного, природовідповідного фізичного розвитку дітей, педагоги автоматично будуть розвивати в них *всі можливі типи дихання*. Це допоможе сформувати життєвий дихальний потенціал, який можна буде успішно використовувати в будь-яких реальних ситуаціях, у тому числі в розвитку та корекції мовленнєвого дихання в дитини із загальним недорозвитком мовлення.

У корекційній роботі з формування мовленнєвого дихання можна виокремити три основні напрями:

1. Формування загальної фізіологічної функції дихання без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей.

2. Формування мовленнєвого дихання за допомогою різновидів озвучування.

3. Логопедична корекція звуковимови в дітей із різними порушеннями мовлення.

За реалізацію першого напряму відповідає інструктор із фізичної культури або вчитель-реабілітолог, які організують фізичний розвиток дітей та їхню рухову реабілітацію. Саме вони закладають основу дихальної функції, тренуючи дітей за еволюційним методом, чергуючи вісім (дев'ять за наявності басейну) основних рухових режимів. За основу можна взяти програму з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» [18], яка базується на опановуванні дітьми восьми основних рухових режимів: лежачого, повзального, сидячого, стоячого, ходьбового, лазального, бігового та стрибкового.

Другим напрямом передбачається поєднання зусиль фахівця з фізичної культури, вихователя та логопеда. На цьому другому етапі необхідно навчити дитину використовувати надбаний дихальний потенціал для звукоутворення, від простих його варіантів до найбільш складних – фразового мовлення. Тут можуть бути реалізовані комплекси таких комбінованих логомоторних вправ:

1) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою голосних звуків;

2) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою приголосних звуків;

3) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою чергування голосних та приголосних звуків;

4) ті ж самі комплекси вправ, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

5) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання складів;

6) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

- 7) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання коротких слів із трьох-чотирьох букв;
- 8) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 9) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання слів середньої довжини;
- 10) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 11) все те ж саме, але варіювати зовнішнім звуковим ритмом (оплесками долонями, використанням бубна, маракаса, клавіш фортепіано, метрономом тощо);
- 12) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання коротких речень;
- 13) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 14) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання речень, довжина яких поступово збільшується;
- 15) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 16) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою різних варіантів рифмування слів;
- 17) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 18) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою коротких віршів;
- 19) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 20) акапельне (без музичного супроводу) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою пісеньок;
- 21) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;
- 22) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою пісеньок під музичний супровід;
- 23) те ж саме, але загальні рухи і пісеньки тепер виконуються в середньому темпі.

Третій напрям присвячено вузькій корекційній роботі логопеда з подолання різних порушень звуковимови засобами спеціальних дихальних,

артикуляційних та голосових тренінгів. Наприклад, у дітей із заїканням це можуть бути вправи зі стабілізації темпоритмічного складика звуковимови. А для дітей із фонетичними порушеннями будуть підбиратися відповідні артикуляційно-дихальні вправи для покращення вимови проблемних звуків.

Як відомо, загальна функція дихання дитини також впливає на якість її мовленнєвого розвитку. Йдеться про так зване *мовленнєве дихання*, тобто дихання, яке бере участь у відтворенні різних звуків і слів. Зрозуміло, що чим ця загальна функція в дитини більш розвинута, тим якіснішим буде мовлення дитини: гучність, плавність, виразність, тембр тощо. У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігаються різні проблеми із дихальною системою. Перш за все, негативний вплив на функцію дихання можуть здійснювати загальні порушення постави дитини: сутулість, сколіоз, кіфоз, гіперлордоз та їхні поєднання в складних варіантах порушень (кіфосколіоз, опукло-увігнута постава тощо). Особливу увагу слід звернути на кіфотичне викривлення хребетного стовбура в грудному відділі. Для кіфотичної постави характерними є такі негативні ознаки:

- 1) Надмірний нахил голови вперед.
- 2) Шийний гіперлордоз (надмірна увігнутість в шийній ділянці хребта).
- 3) Значний кіфоз (своєрідний горб в грудному відділі хребта).
- 4) Клиновидна деформація хребців в грудному відділі хребетного стовбура.
- 5) Різновиди деформацій грудної клітини: плоська клітина, впала клітина, несиметрична клітина тощо.
- 6) Розтягнуті та ослаблені м'язові групи спини на рівні грудного відділу хребетного стовбура.
- 7) І навпаки, напружені (перевантажені) м'язи передньої сторони шиї та грудні м'язи.
- 8) Викривлено стан м'язово-фасціальних утворень голови, шиї, плечового поясу та верхньої частини тулуба.

Усі ці фактори не можуть не впливати негативно як на загальну функцію дихання дитини, так і на її мовленнєвий складник – повітряний струмінь, який необхідний для утворення звуків. Відповідно, функція дихання в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку потребує як профілактики, так і специфічної корекції в кожному конкретному випадку.

Можна сказати, що залежно від того, який основний руховий режим (ОРР) переважає зараз на занятті, будуть працювати інші важливі функціональні системи, у тому числі і дихальна. У лежачо-горизонтованих вихідних положеннях для вправлення дихання рефлекторно буде спокійним, легким, поверхневим. І навпаки, у біговому або стрибковому основному руховому режимі дихання автоматично стає частим, глибоким, інтенсивним, об'ємним.

Якщо говорити про загальну профілактику дихання в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, то за основу ми рекомендуємо взяти фізичний розвиток цих дітей за інноваційною технологією М. Єфименка «Театр фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку». Вона віддзеркалена в парціальній програмі «Казкова фізкультура» [18] і відповідному плануванні до неї [22]. В основі занять із фізичного виховання дошкільників за авторською технологією лежить структура, що нагадує еволюційний ролик у мініатюрі, тобто в кожному занятті педагог разом із дітьми умовно відтворюють в казковому сюжеті рухово-ігрового дійства еволюційну логіку становлення тваринного світу до його вершини – людини розумної. Починаються заняття з лежачо-горизонтованих положень, поступово переходять до чотирьохопірних вихідних положень рачки, далі – сидіння, вставання, стояння, ходіння, лазіння, біг та стрибки. Іншими словами, кожне заняття починається зі спокійних, легких, доступних будь-кому основних рухових режимів і закінчується вельми динамічними, функціональними, спортивними режимами з бігу та стрибків. Відповідно до цього, дихальна функція дитини протягом заняття також проходить умовну еволюцію від легкого, поверхневого і рідкого верхньогрудного типу дихання до дуже

інтенсивного, частого, ємного тотального дихання для забезпечення киснем діяльності серцево-судинної та нервової систем організму. Таким чином, кожного дня в різних формах фізичного виховання дошкільників (ранковій гімнастиці пробудження, кумедних фізкультуринках, горизонтальному пластичному балеті, занятті з фізичної культури тощо) відбувався профілактичний тренінг функції дихання в дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку. Дихання проходить своє філогенетично обумовлене становлення, пропрацьовуючи усі можливі варіанти свого функціонування.

Виходячи з цього концептуального підходу до удосконалення функції дихання, не зовсім коректними, на наш погляд, виглядають традиційні вправи для дихання, прийняті сьогодні в логопедії. Майже всі вони виконуються в спокійних, статичних положеннях сидячи або стоячи, коли організму не потрібне інтенсивне забезпечення діючих функціональних систем киснем. Виникає відповідне протиріччя між спокійним станом організму й необхідністю по завданню педагога інтенсивно дмухати на предмет, наприклад тенісну кульку в мисці з водою або листок, підвішений на ниточці. Мозок «підвисає» і не може максимально ефективно вирішити цю ситуацію. Тому перше, що можна рекомендувати логопедам і вихователям для покращення дихального складника мовлення тренувати дихання дітей у більш вертикальних і динамічних основних рухових режимах – ходьбовому, біговому, стрибковому, не виключаючи при цьому більш ранніх «тваринних» варіантів, характерних для лежання та повзання. До речі, навіть у такому статичному і первинному положенні, як лежання, можна досягти необхідної варіативності функціонування дихання в дитини:

- дихання в позі «напівембріону», лежачи на одному боці;
- дихання в позі «ембріону», лежачи на одному боці;
- дихання в положенні лежачи на спині з випрямленим тулубом та кінцівками, руки розташовані в положенні вниз;
- дихання в положенні лежачи на спині з випрямленим тулубом та кінцівками, руки розташовані в положенні вверх;

- дихання в положенні лежачи на спині з прогином у спині, руки при цьому розташовані вздовж тулуба;
- дихання в положенні лежачи на животі з випрямленим тулубом і верхніми кінцівками, розташованими вздовж тулуба;
- дихання в положенні лежачи на животі з випрямленим тулубом і верхніми кінцівками, розташованими в положенні вперед;
- дихання в положенні лежачи на животі із прогнутим в попереку тулубом і піднятими верхніми та нижніми кінцівками;
- дихання в положенні упора лежачи на випрямлених верхніх кінцівках;
- дихання в положенні упора лежачи на напівзігнутих верхніх кінцівках;
- дихання в позі «кобри»: лежачи на стегнах з упором на випрямлених руках і вертикалізованою верхньою частиною тулуба.

Кожна з перерахованих вище вправ створює такі просторові, часові та енергетичні умови, за яких відповідним чином стимулюється той або інший тип дихання в дитини, яка виконує ці вправи.

Значні перспективи в покращенні саме мовленнєвого складника дихання ми вбачаємо у використанні звукового та мовленнєвого супроводу рухів у дітей на занятті з фізичного виховання, про що буде йтися у відповідному підрозділі цього розділу. Нижче наведемо декілька вправ для стимулювання вироблення голосового дихального струменя:

1. *«Дроворуб»*. Вихідне положення – широка стійка ноги нарізно, кисті рук у замку. «Раз» – підняти руки вгору, прогинаючись у попереку – глибокий вдих через ніс. «Два» – нахиляючись вперед, руки опустити різко вниз між ніг (імітація рубки дров) – посилений видих через рот. «Три» – вихідне положення. Повторити 7 – 8 разів у повільному темпі.

2. *«Гуси шиплять»*. Встати, ноги нарізно на ширині плечей, руки на пояс. «Раз, два, три, чотири» – нахилитися вперед і, витягаючи шию, вимовити

на подовженому видиху: «Ш-ш-ш-ш». Повторити 4 – 5 разів у повільному темпі.

3. *«Косар»*. Встати, ноги нарізно на ширині плечей, руки злегка зігнуті в ліктях і підняті вперед, пальці стиснуті в кулак. Повертаючись праворуч і ліворуч, імітуючи рухи косаря, робити розгонисті рухи руками і вимовляти: «Ж-у-х! Ж-у-х!» Повторити 7 – 8 разів у середньому темпі.

4. *«Пиляємо дрова»*. Вправа виконується парами. Встати обличчям один до одного, ноги нарізно, ліва нога вперед, взятися за руки. Нахилившись уперед і почергово згинаючи – розгинаючи руки в ліктях, імітувати рухи рук при пилянні дров. При цьому треба вимовляти: «Ж-ж-ж-ж!». Повторювати протягом 35 – 40 секунд у повільному темпі.

5. *«Паровоз»*. Ходьба на місці або по кімнаті з поперемінним рухом зігнутими руками та імітацією звуку поїзда, що відходить або зупиняється: «Ч-у-х! Ч-у-х!». Повторювати вправу протягом 35 – 40 секунд.

6. *«Надуї кулю»*. Встати, ноги нарізно, тримаючи в руках уявну кулю. На рахунок «раз, два» зробити глибокий вдих через рот. На рахунок «три, чотири» – посиленій видих через рот, імітуючи рухами рук кулю, що збільшується. Повторити 3 – 4 рази в повільному темпі.

7. *«Автомобільна камера»*. Встати, ноги нарізно, тримаючи в руках уявну гумову камеру, що накачана повітрям. На рахунок «раз, два» зробити глибокий вдих через рот; «три, чотири, п'ять, шість» – спустити повітря з камери зі звуком «с-с-с-с!». Повторити 3 – 4 рази в повільному темпі.

8. *«Подуй на свічку»*. Стати, ноги нарізно, тримаючи в руці уявну свічку. На рахунок «раз, два» зробити глибокий вдих через ніс та рот; «три, чотири» – тривалий і повільний видих, що імітує задування свічки. Повторити вправи 3 – 4 рази.

9. *«Насос»*. З вихідного положення стоячи ноги на ширині плечей, руки напівзігнуті на рівні поясу. Випрямляючи тулуб і піднімаючи руки, промовляти «Чух!». Роблячи нахил уперед і опускаючи руки – промовляти «Пух». Імітувати при цьому рухи під час користування насосом.

10. «Вітерець». Біг у повільному темпі за периметром залу, періодично після вдиху промовляючи звук «Ш-ш-ш!» – імітувати шум справжнього вітру в гілках дерев

3.5. Музикотерапія, вербальний супровід рухів, театралізація логомоторики в індивідуалізованій логопедичній корекції

Значні можливості в корекції мовленнєвого розвитку дошкільників має музика, точніше її поєднання з рухами дитини. Можна вести мову про використання музикотерапії у фізичному вихованні та мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку. Як відомо, музику можна розглядати за такими складниками як *темп, ритм, гармонія*.

Одним із напрямів музикотерапії є логоритміка – низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі значні можливості музики й рухової діяльності дітей з їхнім мовленням, і які використовуються для розвитку та корекції мовлення в дітей. У своїй основі логоритміка перетинається з ігротерапією, психогімнастикою, фізичним вихованням та методикою музичного виховання в цілому [25; 43; 83].

Метою логоритміки є профілактика та подолання мовленнєвих розладів у дітей від 2-х років шляхом розвитку та корекції у них рухової сфери в поєднанні зі словом та музикою. Її рекомендують дітям із затримкою мовленнєвого та психічного розвитку, дизартрією, порушеннями звуковимови, заїканням, координаційними моторними порушеннями, а також для корекції розвитку дітей із когнітивними дисфункціями.

Застосування логоритмічних занять дозволяє вирішувати такі завдання:

- покращення загальної та дрібної моторики;
- розвиток координації рухів тулуба та кінцівок у поєднанні з вимовою;
- розвиток слухової уваги, мовної та рухової пам'яті;
- розширення лексичного запасу;
- диференціація та автоматизація звуків;

- стимулювання дихальної функції;
- розвиток мелодико-інтонаційних компонентів і співочих навиків.

Зміст занять із логоритміки також включає вправи на розвиток рухової сфери, зорово-просторових та слухових функцій, артикуляційної моторики і уваги. Логоритмічні заняття доцільно планувати з опорою на лексичні теми та мовний матеріал (логопед) та різні види музичної діяльності дітей: співи, слухання, музично-ритмічні вправи, гра на музичних інструментах (музичний керівник / вчитель музики). Доречно використовувати елементи логоритміки на заняттях із фізичного виховання дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку (інструктор із фізичної культури/вихователь).

Зазвичай у логоритмічні заняття включають такі ключові елементи:

- вправи на релаксацію для зняття емоційної та фізичної напруги;
- масаж пальців і пальчикові ігри;
- вправи для розвитку мімічних м'язів;
- вправи для розвитку емоційної сфери дітей, їхньої уваги та мислення;
- чистомовки, потішки;
- фонопедичні вправи;
- пісні та вірші, що супроводжуються рухами рук для розвитку плавності та виразності мовлення, мовленнєвого слуху та пам'яті;
- мовленнєві ігри;
- музичні ігри;
- комунікативні ігри та танці для розвитку динамічної сторони спілкування;
- логопедичну гімнастику.

За відповідного підбору фізичних вправ, пісень, ігор, танців заняття з логоритміки не буде традиційним музичним заняттям, а буде більш орієнтовано на вирішення корекційних завдань, зокрема мовленнєвого розвитку.

Окремий корекційний блок присвячено озвучуванню й мовленнєвому супроводу рухів дитини. Почнемо з *озвучування рухової активності* дітей

дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Цей напрям можна реалізовувати для вирішення таких завдань:

- використання звуків для образного показу предмета, тварини, механізму, природного явища тощо;
- використання звуків для завдання необхідного темпу для рухів дитини;
- використання звуків для завдання відповідного ритму для рухів дитини;
- використання звуків для завдання темпоритмічного малюнку для рухів дитини;
- використання звуків для завдання тривалості виконання рухів;
- використання звуків для початку рухової діяльності;
- використання рухів для припинення рухової діяльності;
- використання звуків для стимулювання (корекції) дихальної функції;
- використання рухів для дозованої драматизації рухово-ігрової діяльності;
- використання звуків для їхньої подальшої диференціації;
- використання звуків для покращення звуковимови.

Мовленнєвий супровід рухово-ігрової діяльності дітей можна використовувати для вирішення таких завдань:

- завдання сюжетної смислової спрямованості конкретної вправи;
- завдання темпу рухів;
- завдання ритму рухів;
- завдання темпоритму рухів;
- покращення артикуляції;
- варіювання емоційним станом дітей;
- коментаря рухово-ігрової діяльності;
- прояву уяви та фантазування з боку дитини

В основу методики корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання було покладено *театралізацію рухово-мовленнєвої діяльності* дітей із загальним недорозвитком мовлення. Саме на цьому фундаменті можливо досягти максимального корекційного результату. Методичний імпульс у цьому плані надає Трофименко Л. в своєму програмно-методичному комплексі: «У порівнянні з традиційними програмами та методиками, відводиться більше можливостей для використання засвоєних дітьми мовних знань у *різних мовно-комунікативних ситуаціях* (виділено мною. – Ю. З.)...» [67, с. 6–7].

Для реалізації вказаного підходу ми потужно використовували *тотальний ігровий метод*, який є найбільш ефективним у дошкільній педагогіці. Перш за все, необхідно зупинитися на сюжетності корекційної рухово-ігрової діяльності. Для реалізації авторської методики нами було розроблено перелік великих тематичних ігор, тобто закладено тематичну перспективу протягом навчального року:

ВТГ №1 – «Пригоди веселого язичка» (розвиток артикуляційного апарату).

ВТГ №2 – «Як щічки з ротиком дружили» (координація мимічних та артикуляційних м'язів).

ВТГ №3 – «Звуки лісу» (звукоімітація, звуконаслідування).

ВТГ №4 – «Звуки міста» (звукоімітація, звуконаслідування).

ВТГ №5 – «Звуки моря» (звукоімітація, звуконаслідування).

ВТГ №6 – «Звуки машин та приладів» (звукоімітація, звуконаслідування).

ВТГ №7 – «Звуки квартири (дома)» (звукоімітація, звуконаслідування).

ВТГ №8 – «Родина смайликів» (покращення миміки).

ВТГ №9 – «Спритні ручки» (удосконалення дворучної координації).

ВТГ №10 – «Казки про десятьох братів-пальчиків» (пальчикова гімнастика).

ВТГ №11 – «Велика подорож зеленої Ящери» (повзання перехрестним способом).

ВТГ №12 – «Пальчиковий тіньовий театр» (пальчиковий ігротренінг).

ВТГ №13 – «Пальчиковий театр ляльок» (пальчиковий ігротренінг).

ВТГ №14 – «Жонглери на арені цирку» (гімнастика мозку Пола Деннісона).

ВТГ №15 – «Ступалки» (формування кистьових функцій).

ВТГ №16 – «Спритні та вмілі» (вправи на глобальну й локальну координацію м'язів, різновиди нетипових координацій).

ВТГ №17 – «Пригоди вітерця» (стимулювання функції дихання).

ВТГ №18 – «Пластилінові чоловічки» (вправи для тракції скелета і м'язів).

Кожна така велика тематична гра складалась із відповідної кількості *ситуаційних міні-ігор*, тобто казкових тем конкретних занять із фізичного виховання з елементами корекції мовленнєвого розвитку. Продемонструємо це нижче на прикладі ВТГ – «Пригоди веселого язичка»:

СМГ 1 – «Язичок будує собі хатинку».

СМГ 2 – «Язичок – господар у своїй оселі».

СМГ 3 – «Язичок знайомиться із сусідами».

СМГ 4 – «Улюблені страви язичка».

СМГ 5 – «Веселий язичок».

СМГ 6 – «Спритний язичок».

СМГ 7 – «Швидкий язичок».

СМГ 8 – «Один день із життя веселого язичка».

СМГ 9 – «Язичок у дитячому садочку».

СМГ 10 – «Язичок у фізкультурному залі».

СМГ 11 – «Язичок у театрі».

СМГ 12 – «Язичок у місті».

СМГ 13 – «Як язичок подружився з ручками».

СМГ 14 – «Язичок досліджує світ».

СМГ 15 – «Язичок і музика».

СМГ 16 – «Язичок у зоопарку».

СМГ 17 – «Язичок у цирку».

СМГ 18 – «Язичок-мандрівник».

СМГ 19 – «Язичок у художній майстерні».

СМГ 20 – «Язичок – фокусник».

Подібним чином було розписано ситуаційні міні-ігри за всіма великими тематичними іграми, наведеними вище.

Кожна ситуаційна міні-гра складається із відповідної кількості ігрових вправ. Покажемо це на прикладі заняття з фізичної культури «Один день з життя веселого язичка» (додаток 1):

Впр. 1 «Соний язичок».

Впр. 2 «Під теплою ковдрою».

Впр. 3 «Бадьорий підйом».

Впр. 4 «Кицька Мурка».

Впр. 5 «Пес Мурзик».

Впр. 6 «Трактор і мотоцикл».

Впр. 7 «Чайник, що закипів».

Впр. 8 «Конячка».

Впр. 9 «Сходинки».

Впр. 10 «Смачно пахне».

Впр. 11 «Оладки».

Впр. 12 «Чашечка».

Впр. 13 «Швейна машинка».

Впр. 14 «Чемний паровозик».

Впр. 15 «Працьовитий пароплав».

Впр. 16 «Солодкий нектар».

Впр. 17 «Жабки снідають».

Впр. 18 «Дрібний дощік».

Впр. 19 «Допитливий язичок».

Таким чином, у кожному занятті з фізичної культури з елементами корекції мовленнєвого розвитку дитини реалізується трирівнева структура

тотального ігрового методу: *велика тематична гра* → *ситуаційна міні-гра* → *комплекс ігрових вправ*. Крім того, перед кожним заняттям із фізичної культури педагог перетворював звичайний фізичний простір фізкультурного залу на *простір ігровий*. Це досягалось такими прийомами:

- відповідним оформленням фізкультурного залу: на стінці було повішано плакат із намальованим веселим Язичком, який кудись поспішав;
- для дітей було підготовлено відповідні ігрові атрибути;
- фізкультурне обладнання розташовувалось необхідним чином.

Після цього педагог умовно наповнював фізкультурний зал *ігровою атмосферою* і це досягалося завдяки таким методичним прийомам:

- звучала тематична музика, або пісенька про веселого язичка;
- педагог промовляв відповідний авторський текст, вводячи дітей у казковий світ гри;
- діти екіпіровані відповідним чином: усі вони були одягнені в червоні футболки різних відтінків, які асоціювалися із кольором язичка.

Особлива увага приділялась методичному прийому *дозованої драматизації*, як найбільш ефективному чиннику підвищення мотивації корекційної рухово-мовленнєвої діяльності в дітей. Періодичне цілеспрямоване загострення сюжету рухово-ігрової діяльності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку за типом протистояння сил Добра і сил Зла вивільнює у них додатковий енергетичний ресурс, використовуючи який, можна значно підвищити кінцевий корекційний результат. Просторові, часові та енергетичні параметри виконання фізичних і логопедичних вправ на конкретному занятті про пригоди веселого язичка можна покращити таким чином:

- наприклад, у вправі «Бодрий підйом» обіграти ситуацію, коли у віконце залетів свіжий вітерець і почав дмухати на язичка, від чого той став тремтіти від холоду. За інструкцією педагога це тремтіння треба показати язиком, швидко рухаючи ним уверх-вниз, при цьому торкаючись відповідно верхніх і нижніх зубів;

- наприклад, по закінченню виконання вправі «Пес Мурзик» педагог може обіграти ситуацію, як Мурзик почав гарчати на кішку Мурку, вимовляючи звук «р-р-р!», після чого прискорити рухи розслабленого язика вперед-назад по нижній губі. Показуючи реакцію Мурки на агресивну поведінку Мурзика, необхідно відповідно відтворювати звук «с-с-с!», а потім швидко сховати попередньо вигнутий вгору язик у ротик, закривши його;

- наприклад, виконуючи вправу «Швейна машинка», педагог навмисно моделює ситуацію, коли машинка «перевтомилася від роботи», зламалася і почала ганятися за язичком із своєю гострою голкою. При цьому під час прискореної спортивної ходьби треба висунути напружений язик максимально уперед і деякий час тримати його в такому агресивному положенні.

Цей окремий корекційний блок-напрямок присвячений вже чисто логопедичній корекції мовленнєвого розвитку дитини в умовах кабінету логопеда. Логопед цілеспрямовано працює над покращенням мовлення зазначеної категорії дітей саме логопедичними засобами, спираючись на попередньо створену на заняттях з адаптивної фізичної культури основу. Логопед координує свою діяльність із роботою вихователя або інструктора з фізичної культури. Бажано, щоб заняття з фізичної культури передували логопедичним заняттям. Також має сенс проводити логопедичне заняття не зразу після заняття з фізичної культури, бо в цьому випадку генерація збудження після рухово-ігрової активності буде надмірною, що може негативно впливати на ефективність логопедичної роботи. Оптимальним слід вважати не «гарячий» фон після фізкультурного заняття, а «теплий», коли після активної рухово-ігрової діяльності пройде деякий час. На наш погляд, такий помірний ступінь збудження моторних центрів кори головного мозку дитини є більш сприятливим для його генерації в мовленнєві центри і подальшої корекції її мовленнєвого розвитку.

3.6 Експериментальне дослідження ефективності інтегрованої методики корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами фізичного виховання

Дослідження ефективності інтегрованої методики корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ третього рівня спеціальними засобами фізичного виховання проводилось у вигляді організованого формувального педагогічного експерименту. Експериментальні групи дітей досліджувалися на базах спеціалізованого закладу дошкільної освіти ясла-садок №193 компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Всього протягом 2020 – 2022 р. дослідження включало 48 дітей віком 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Трихрічних дітей було 17, чотирирічних – 13 і п'ятирічних – 18. Деяко обмежена в порівнянні із традиційною, загальноприйнятою, кількістю дітей, які брали участь у формувальному педагогічному експерименті, пояснюється особливим військовим станом, який існував у цей період. Кількість дітей, які відвідували заклади дошкільної освіти, була значно зменшена в порівнянні зі станом мирного часу.

Контрольні групи дітей з аналогічним діагнозом «ЗНМ III рівня» були сформовані й досліджувалися на базі Центру розвитку «Квіти життя» і громадської організації «Центр розвитку, корекції, психіатричної, психологічної допомоги для дітей та дорослих «Територія розвитку»» м. Дніпро. Загалом кількість дітей контрольних груп склала 45 осіб: 15 трирічок, 13 – чотирирічок і 17 – п'ятирічок. Діти в них займалися за стандартними методиками поліпшення мовленнєвого розвитку.

Для дітей з експериментальних груп окрім стандартних логопедичних методик додатково використовувалися інноваційні авторські підходи до корекції мовленнєвого розвитку дітей на основі використання можливостей адаптивного фізичного виховання. У різні його форми (ранкова гімнастика пробудження, заняття з фізичної культури, денна гімнастика пробудження, фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, горизонтальний пластичний балет, кумедні фізкультуринки, фізкультурні корекційні етюди тощо) вводилися

спеціальні комплекси вправ для корекції мовленнєвого розвитку дітей (дивитися підрозділи 3.1 – 3.8). Реалізовувалися ці комплекси в таких напрямках:

1. Вправи для загальної релаксації скелета та окремих ділянок м'язового корсету.
2. Вправи для корекції кистьових функцій.
3. Вправи для глобальної і локальних координацій тулуба, кінцівок, опорно-рухового апарату.
4. Вправи для поліпшення (корекції) різновидів дихання.
5. Вправи з використанням музично-ритмічного арсеналу.
6. Вправи з озвучування і мовленнєвого супроводу рухів.
7. Вправи з елементами театралізації рухово-логопедичних проявів.
8. Вправи зі спеціалізованої логопедичної корекції.

В обох групах (експериментальній і контрольній) кількість занять на тиждень була однаковою – три рази, – і мала однакову тривалість.

Перед початком і після завершення формувального педагогічного експерименту нами обстежувався такий базовий показник психомовленнєвого розвитку дитини як *сформованість цілісної праксичної системи* дитини та її наявні порушень у вигляді відповідних диспраксій.

У запропонованій авторській класифікації також знайшов відображення принципово інший (відмінний від усіх топографічних видів) символічний праксис, який реалізується на основі уявлення про предмет, а не його фізичної присутності в руховій дії. Таким чином модифіковану класифікацію праксису в дітей можна представити у вигляді таблиці 1» [96].

Орієнтуючись на вказану класифікацію, нами досліджувались такі види диспраксій:

1. ЗАГАЛЬНА ДИСПРАКСІЯ – різні координаційні складнощі, незграбності з виконанням основних рухів дитини (лежання, повзання, сидіння, стояння, ходьби, лазіння, біг та стрибків): порушення координації в основних рухах; порушення постави; погана стійкість дитини, порушення рівноваги (часті спотикання та падіння на рівному місці).

Цікаві рекомендації щодо дослідження стану загального праксису знаходимо в спеціалізованій статті Ю. Рібцун з цієї проблематики:

Таблиця 1

Модифікована класифікація праксису

(за Єфименком М., Могою М., 2023)

№ п/п	ВИДИ ПРАКСИСУ / ЙОГО ПІДВИДИ	Ступінь розвитку праксису		
		низький	середній	високий
1. ЗАГАЛЬНИЙ:				
1.1	плавання			
1.2	лежання			
1.3	повзання			
1.4	сидіння			
1.5	стояння			
1.6	ходьба			
1.7	лазіння			
1.8	біг			
1.9	стрибки			
2. РУЧНИЙ:				
2.1	<i>БЕЗ ПРЕДМЕТІВ</i>			
2.2	<i>ПРЕДМЕТНИЙ</i>			
2.3	<i>КОНСТРУКТИВНИЙ</i>			
3. АРТИКУЛЯЦІЙНИЙ:				
3.1	оральний			
3.2	артикуляційний			
4. ЗОРОВО-МОТОРНИЙ:				
4.1	бінокулярний зір			
4.2	спостереження за об'єктом			
4.3	окомір			
5. СИМВОЛІЧНИЙ				

1. «Тандем-ходьба. Методичні рекомендації щодо проведення: учневі, з вихідної позиції стоячи з розплющеними очима і руками опущеними вздовж тулуба, пропонується по прямій лінії повільно пройти ходьбою «крок у крок» уперед (за таких умов зір виступає в ролі ведучого органу відчуттів) і назад (при цьому провідну роль відіграє чуття рівноваги і пропріоцепції). Роблячи мінікрок уперед, школяр приставляє до пальців ноги, що лишилась позаду, п'ятку ноги, що зробила рух уперед. Роблячи мінікрок назад, учень приставляє пальці ноги, яка рухається, до п'ятки іншої, яка стоїть. Після виконання першої частини завдання потрібно зупинитися, поставити стопи разом і постояти нерухомо, а потім продовжити виконання, рухаючись при цьому назад спиною. Можливе виконання завдання як за наслідуванням, так і за вербальною інструкцією» [46, с. 54].

Ми вважаємо цей тест простим у виконанні, доступним для абсолютної більшості дітей. Його проведення не потребує додаткових спеціальних приготувань або специфічного обладнання. В цілому тест можна вважати інформативним. Але при цьому ми знайшли деякі недоліки в контексті його використання в нашому дослідженні. По-перше, у своїй основі тест не має ігрової канви, необхідної дозованої драматизації, що в однаково високому ступені мотивувало б дитину до швидкого і якісного виконання тестового завдання. У такій ситуації дитина не буде намагатися напружувати себе в координаційному та швидкісному рухових компонентах. По-друге, для стандартизації тесту необхідно зазначити довжину траєкторії маршруту для його проходження. Різна довжина – різне відношення до виконання завдання з боку дитини. Одна справа пройти всього 5 метрів – тут можна зосередитись і показати свої найкращі можливості. Інша справа – коли відрізок для ходьби буде становити 20 м. Природно, що в дитини не вистачить бажання та необхідної сконцентрованості для якісного і результативного виконання цього завдання доволі тривалий час. Дитині це просто стане нецікаво. На нашу думку, обов'язково треба стандартизувати для всіх дітей довжину тестового відрізка (наприклад, зробити його 10-метровим). По-третє, знов-таки, для

стандартизації тестового завдання необхідно підготувати на підлозі візуальний орієнтир для ходьби, наприклад, лінію крейдою, кольорову клітку стрічку або мотузку, попередньо натягнуту. Мотузка в цьому випадку здається нам більш вдалою, ніж намальований крейдою варіант, бо вона додає педагогу можливість додаткового дослідження подарного (підшовного) каналу постуральної системи апломбу (функції рівноваги). Навіть невеликий діаметр мотузки в 3 – 5 мм буде надсилати в головний мозок дитини відповідні тактильні та кінестетичні імпульси, що зробить це дослідження більш інформативним та точним.

2. **«Тест Фога.** Методичні рекомендації щодо проведення: учневі, з вихідної позиції стоячи з розплющеними очима й руками, опущеними вздовж тулуба, пропонується по прямій лінії повільно пройти на зовнішніх боках стоп уперед і назад. Після виконання першої частини завдання потрібно зупинитися, поставити стопи разом і постояти нерухомо, а потім продовжити виконання, рухаючись при цьому назад спиною. Можливе виконання завдання як за наслідуванням, так і за вербальною інструкцією». [47, с. 55].

Попередній аналіз цього тесту та його практична апробація також виявили деякі методичні недоліки, які можуть запобігти отриманню об'єктивної інформації про стан загального праксису дитини. Знов не стандартизований відрізок діагностування ходьби; немає мотивуючої ігрової основи тесту. Виникає запитання: навіщо дитині раннього та середнього дошкільного віку намагатися виконати це завдання на найвищому рівні психофізичного напруження, якщо для цього немає ніяких підстав. Відсутня кількісна компонента тестування, тобто чомусь не фіксується час, за який дитина пройде якісно стандартний відрізок. До того ж, природна в ранньому та середньому дошкільному віці вальгусна постановка стопи на опорі викликає в дитини відповідний дискомфорт, коли потрібно крокувати у варусному (протилежному) положенні стопи. А ще – в одній або одночасно двох стопах можуть мати місце локальні анатомо-фізіологічні проблеми: «кінська стопа», клишоногість, асиметричний тип стоп, що не є ознакою

недосконалого загального праксису дитини. Зрозуміло, що з цих поважних причин прийшлося відмовитися і від цього відомого тесту. Ставку було зроблено на вітчизняні розробки в сфері загальної праксисології.

Математична обробка даних отриманих у процесі дослідження, виконувалася загальноприйнятими методами математичної статистики, до яких належать: середньостатистична величина, середньоквадратичне відхилення, коефіцієнт достовірності; відмінність за Т-критерієм Стьюдента.

Результати, отримані у процесі констатувального та формувального педагогічного експериментів, оброблялися загальноприйнятими методами математичної статистики, до яких належать: середня арифметична величина, середньоквадратичне відхилення, коефіцієнт достовірності; відмінність за Т-критерієм Стьюдента (порівняння двох вибірових середніх пов'язаних вибірок), що цілком представно з позиції методів математичної статистики (всі математичні розрахунки велися для вибірки чисельністю до 30 осіб).

Середня арифметична визначалася за такою формулою:

$$X = 1/n \sum_{i=1..n} x_i,$$

де символ $\sum_{i=1..n} x_i$ означає суму всіх значень x_i (де x – значення вибірки), коли i приймає значення від 1 до n .

Σ – знак підсумовування заданої послідовності.

i – індекс підсумовування.

Насправді нас часто цікавить, як кожен результат відхиляється від середнього значення. Тому середні показники потрібно доповнювати показниками варіації. Як показник варіації використовували дисперсію (середній квадрат відхилень). Вона позначається σ^2 і обчислюється за такою формулою:

$$\sigma^2 = 1/(n - 1) \sum_{i=1..n} (x_i - X)^2,$$

Ця формула використовується, якщо кількість вимірів трохи менше 30, тобто, $n < 30$.

Критерієм для перевірки суттєвості відмінностей є відношення середньої різниці до її середньоквадратичного відхилення:

t розрахунки = $X_d/S_d > t_{\alpha, v}$; ($v=n-1$),

де X_d – середня різниця, S_d – стандартне відхилення середньої різниці, $t_{\alpha, v}$ – табличне значення критерію Стьюдента для рівня значущості α та v ступеня свободи.

Стандартна помилка середньої арифметичної обчислювалася за такою формулою:

$$S_d = \sigma / \sqrt{n},$$

де σ – дисперсія, n – кількість вибірок.

Аналіз отриманої статистичної інформації оброблявся виходячи з того, що число ступенів свободи в обох групах ми взяли рівною 30, а рівень значущості α прийняли рівним 0,05, і як наслідок критичне значення t -критерію Стьюдента дорівнювало 2,04 [35].

За основу дослідження загального праксису (диспраксії) було взято такі авторські тести М. Єфименка [20]: «Веселі обручі», «Журавлик», «Нумо, розвернись!», «По стежинці, по доріжці», «Ритм-ходьба», «Водій-початківець», «Сліпа ходьба», «Мавпочка і банан» (див. додаток 3).

Для дослідження стану загального праксису в дітей із ЗНМ III рівня ми навмисно відібрали найбільш «соціалізовані» основні рухові режими: стояння, ходіння та лазіння.

За допомогою тесту «Веселі обручі» ми досліджували якісні особливості відчуття в дитини схеми власного тіла (тобто рівень В у відомій класифікації рівнів побудови рухів) за такими критеріями: **координація рухів тулуба та кінцівок, ступінь злитності рухів, точність рухів, швидкість виконання цілісної координаційної дії.**

По завершенню формувального педагогічного експерименту координаційні рухи в дітей з ЕГ спостерігались у 78,24% випадків, у той час як у КГ вони малі місце лише у 54,66% випадків; злитність рухів дітей з ЕГ спостерігалась у 72,11% випадків, а у дітей КГ – у 43,25%; точність рухів під час нанизування обручів на гачок спостерігалась у 66,39% дітей із ЕГ, в той час коли у дітей з КГ таких випадків було лише у 35,17%; якщо говорити про

цілісну рухову дію (підняти з підлоги через своє тіло і повісити на гачок наверху п'ять стандартних гімнастичних обручів), то діти з ЕГ зробили це в середньому на 25,50% швидше за дітей із КГ ($P < 0,05$) (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Динаміка стану загального праксису дітей 3 – 5 років із ЗНМ III рівня після формувального педагогічного експерименту

№	Назва критерію	Контрольна група (середній показник) 3–5 років		P	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років		P
		До	Після		До	Після	
1	Загальна координація тулуба та кінцівок (тест «Обручі»)	37,34%	43,25%	$>0,05$	38,02%	78,24%	$<0,05$
2	Статична рівновага (тест «Журавлик»)	48,22%	52,12%	$>0,05$	48,97%	72,34%	$<0,05$
3	Статодинамічна рівновага (тест «Нумо, розвернись!»)	47,86%	54,22%	$>0,05$	47,10%	71,13%	$<0,05$
4	Динамічна рівновага (тест «По стежинці, по доріжці»)	45,50%	49,88%	$>0,05$	46,73%	69,54%	$<0,05$
5	Ритмічність рухів (тест «Ритм-ходьба»)	46,24%	52,97%	$>0,05$	46,79%	72,10%	$<0,05$
6	Дзеркальна координація (тест «Водій-початківець»)	33,64%	37,05%	$>0,05$	34,70%	56,35%	$<0,05$
7	Тактильно-кінестетичні відчуття тіла (тест «Сліпа ходьба»)	38,46%	45,66%	$>0,05$	39,78%	67,44%	$<0,05$
8	Глобальна координація тулуба і кінцівок (тест «Мавпочка і банан»)	42,19%	50,25%	$>0,05$	43,66%	69,53%	$<0,05$

Умовні позначки:

P – критерій достовірності приросту результатів

За допомогою тесту «Журавлик» досліджувалась функція статичної рівноваги із закритими очима. У середньому 72,34 % дітей ЕГ зберігали

стабільну рівновагу на рівні вікових нормативів. У КГ таку стабільну стійкість продемонстрували 52,12% однолітків. Різниця в результатах відчутна і була підтверджена статистичними методами ($P < 0,05$).

Проведення тесту «Нумо, розвернись!» дозволило з'ясувати особливості функції статодинамічної рівноваги в дітей після проведеного формувального педагогічного експерименту. 71,13% дітей з ЕГ виконали оберт на 360° на обертовому диску швидко й якісно. У контрольній групі таких спроб було лише 54,22%. Різниця в результатах підтвердилась статистично ($P < 0,05$).

Динамічну рівновагу в дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня досліджували за допомогою тесту «По стежинці, по доріжці». Аналіз отриманих результатів показав, що 69,54% дітей з експериментальної групи виконали це рухове завдання швидко і якісно (з мінімальною кількістю помилок у вигляді сходження з мотузки). У КГ подібні результати було зафіксовано лише в 49,88% випадків. Різниця в результатах була підтверджена математично ($P < 0,05$). Щодо якісних показників рухової дії, у дітей із контрольної групи на 42,87% випадків більше спостерігались такі прояви загальних диспраксій як некоординованість рухів тулуба та кінцівок, загублення рівноваги зі сходом з мотузки в умовну «багнюку», порушення ритму та цілісності рухів.

Використання тесту «Ритм-ходьба» дозволило виявити ступінь ритмічності виконання ходьби по спеціальному пристосуванню-тренажеру «Ритмохід». У дітей з ЕГ збереження ритмічного малюнку ходьби спостерігалось у 72,10% випадків, у той час як у дітей із КГ така картина була зафіксована лише в 52,97% випадків ($P < 0,05$).

Дзеркальна координація досліджувалась нами за допомогою тесту «Водій-початківець». 56,35% дітей з експериментальної групи в середньому зробили це непросте завдання відносно швидко – приріст результатів у них був статистично достовірним ($P < 0,05$). У контрольній групі показник був значно меншим – 37,05% і достовірність приросту результатів не була зафіксована

($P > 0,05$). Щодо кількості помилок (збитих або посунутих кегель-маяків), то діти з ЕГ зробили їх на 46,22% менше за однолітків із КГ.

Тесть «Сліпа ходьба» дозволив виявити ступінь орієнтування дитини в просторі без зорового контролю, що є дуже інформаційним показником сформованості загального праксису дитини із ЗНМ III ступеня. Діти мали пройти 4 метри по прямій лінії без зорового контролю та ще й із попередньою вестибулярною стимуляцією у вигляді обертів навколо вертикальної осі (на фоні вестибулярного збудження). Отримані після експерименту дані дозволили виявити, що діти з ЕГ виконували це завдання на 21,34% швидше за підлітків із КГ ($P < 0,05$). Якщо говорити про якісну характеристику тестового руху, то тут різниця між двома групами (ЕГ та КГ) була ще більш відчутною. Так, діти з ЕГ у 67,44% випадків продемонстрували прямолінійну траєкторію пересування, у той час як у КГ цей показник був на рівні значення 45,66%! ($P < 0,05$). У дітей з експериментальної групи кількість випадків відхилення траєкторії ходьби від цільового маячка на 1 м і більше склала 17,68% від загальної кількості виконаних спроб. У КГ цей показник дорівнював 32,03% ($P < 0,05$). Під час проведення цього тестового завдання в дітей з ЕГ лише у 10,25% випадках спостерігались негативні емоції (тривожність, напруженість, невпевненість, страх). У КГ число таких спроб було значно більшим і сягало 28,39% від загальної кількості виконаних спроб.

За допомогою тесту «Мавпочка і банан» досліджувались особливості диспраксії у такому складному в координаційному плані основному русі дітей як лазіння. Для ефективного виконання цього рухового завдання необхідно було продемонструвати загальну координацію тулуба та кінцівок.

Дуже інформативний тест для дослідження загального праксису та наявних глобальних диспраксій. В ЕГ 69,53% дітей виконали цей тест швидко і якісно – позитивна динаміка результатів була статистично достовірною ($P < 0,05$). У контрольній групі цей показник дорівнює 50,25% і прирість результатів не був математично підтвердженим ($P > 0,05$). В якісному складнику

їхні рухи були більше цілеспрямованими, скоординованими, цілісними, точними та ритмічними.

Підсумовуючи підрозділ, можна зробити висновок, що загалом по всім критеріям загального праксису діти з експериментальної групи після формувального педагогічного експерименту помітно випереджали за кількісними й якісними параметрами своїх однолітків із контрольної групи. Це красномовно свідчить про ефективність проведеного формувального педагогічного експерименту та використану в ньому авторську методику.

2. РУЧНА ДИСПРАКСІЯ.

Безпредметний кистьовий праксис досліджувався за допомогою таких відомих тестів:

«Вивчення кінестетичного праксису.

Субтест 1. *Пальцевий праксис поз за зоровим зразком.* Обладнання: схематичні зображення поз (рис. 2).

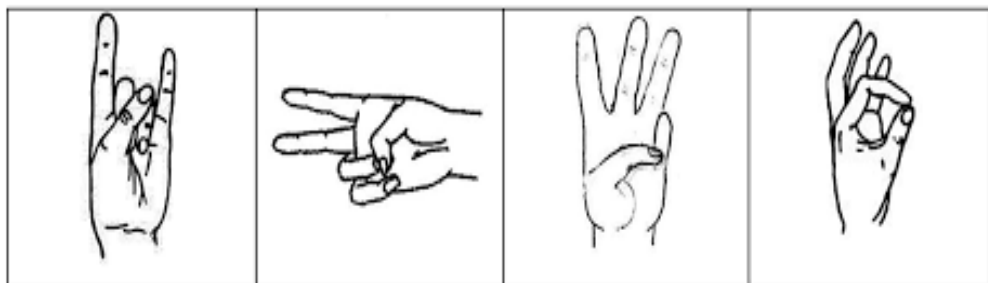


Рис. 2. Пальцевий праксис поз

Методичні рекомендації щодо проведення. Учні пропонується почергово відтворити кілька продемонстрованих експериментатором поз пальців спочатку однією, а потім іншою рукою. Після відтворення кожної пози школяр вільно кладе руки на стіл. Припустиме виконання проб за вербальною інструкцією. Можна виконувати їх і без зорового контролю з боку учня, заклавши руки дитини екраном (аркушем паперу). Інструкція. Зроби, будь ласка, ось так. Перелік діагностичних завдань:

1. «Роги носорога» – долоню розташувати вертикально, виставити вгору мізинець і вказівний палець; середній і підмізинний пальці зігнуті і притиснені до долоні великим.

2. «Вправні ножиці» – долоню розташувати горизонтально; мізинець і підмізинний палець зігнути і притиснути великим пальцем; виставити вперед вказівний і середній пальці, злегка розчепіривши їх.

3. «Тризуб» – долоню розташувати вертикально, виставити вгору другий, третій і четвертий пальці; великим пальцем притримувати зігнутий мізинець.

4. «Смачні сушки» – послідовно, використовуючи перший та кожен наступний палець, утворювати «кільця». Кожну «сушку» фіксувати.

Оцінювання виконання: уміння утримувати кожен позу впродовж 5 с; точність відтворення; здатність виправляти помилки самостійно чи з незначною допомогою експериментатора.

Субтест 2. *Пальцевий праксис поз за кінестетичним зразком.* Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр заплющує очі. З його пальців чи кисті руки експериментатор пасивно створює певну позу. Через 5 с розпрямляє долоню учня. Той самостійно відтворює задану позу. Після відтворення школяр вільно кладе руки на стіл. Потім учнем здійснюється самостійне перенесення пози на іншу руку за кінестетичним зразком без додаткового показу. Інструкція. Заплющ, будь ласка, очі. Розслаб долоню. Зараз я допоможу твоїм пальчикам зробити щось цікаве (створення пози експериментатором, пауза). Тепер нехай пальці трішки відпочинуть (погладжування долоні дорослим). А тепер спробуй сам (-а) повторити пальчиками те, що робив (-ла) я.

Перелік діагностичних завдань:

1. «Веселі жабенята» – покласти долоні на стіл, розчепірити пальці.
2. «Сильний кулачок» – рука лежить на столі, стиснути пальці в кулак.
3. «Цікаве пташення» – скласти пальці в пучку.

4. «Сердитий жук» – долоня лежить на столі; зігнути другий, третій, четвертий пальці; великий і мізинець відвести в сторони.

5. «Яскравий прапорець» – долоню з прямими стиснутими пальцями розташувати ребром на рівні грудей, великим пальцем донизу.

Оцінювання виконання: звертати увагу на можливу наявність помилок: – заміна «правильного» пальця сусіднім; – просторові помилки під час вибору пальців (наприклад, мізинець ↔ вказівний); – розгорнутий пошук потрібного пальця (почергове використання всіх пальців, поки не зупиниться на потрібному); – відтворення стереотипної пози замість пропонованої (наприклад, повторне утворення кільця з великого та вказівного пальців замість великого та підмізинного)» [48, с. 28–29].

На жаль, у представлених тестах ми не знайшли описання системи оцінювання рівнів сформованості вказаних видів кистьового праксису. Ця проблема була вирішена нами розробкою своєї системи бального оцінювання кистових координаційних дій, яка представлена нижче:

Оцінювання виконання:

5 балів – правильне самостійне виконання пальцевих поз: рухи при цьому впевнені, точні, координовані й відносно швидкі;

4 бали – правильне самостійне виконання пальцевих поз, але робилося воно дещо уповільнено; мають місце окремі невеличкі помилки; спостерігається неприродне напруження м'язів рук (передпліч, кистей);

3 бали – майже правильне самостійне виконання поз, але з виникненням загального м'язового напруження, деякої незграбності рухів у вигляді неточності та некоординованості; короткочасні прояви гіперкінезів та синкінезій;

2 бали – відчутні труднощі відтворення кистьових (пальцевих) поз; швидка втомлюваність; потреба в багаторазових повтореннях та допомозі з боку дорослого;

1 бал – дитина протягом кількох спроб не змогла виконати завдання.

По завершенні формувального педагогічного експерименту *пальцевий праксис поз за зоровим зразком* в експериментальній групі покращився з 3,62 до 4,52 умовних балів, що відповідає позитивній динаміці в 24,86%, підтвердженій статистично ($P < 0,05$). У КГ також був зафіксований прогрес у результатах із 3,68 до 4,02 балів (9,24%), але він не був статистично достовірним ($P > 0,05$) (табл. 3.2) (рис. 3.2).

Подібне порівняння двох груп (експериментальної та контрольної) було зроблено щодо дослідження змін у *пальцевому праксисі поз за кінестетичним зразком*. За середнім показником усіх тестових проб діти з ЕГ помітно поліпшили свої результати з 3,31 до 4,22 умовних балів (динаміка при цьому склала 27,92%), що було підтверджено методами математичної статистики ($P < 0,05$). У контрольній групі прогресування результатів відбулося з 3,36 до 3,57 балів (6,25%), але воно не було підтверджено математично ($P > 0,05$).

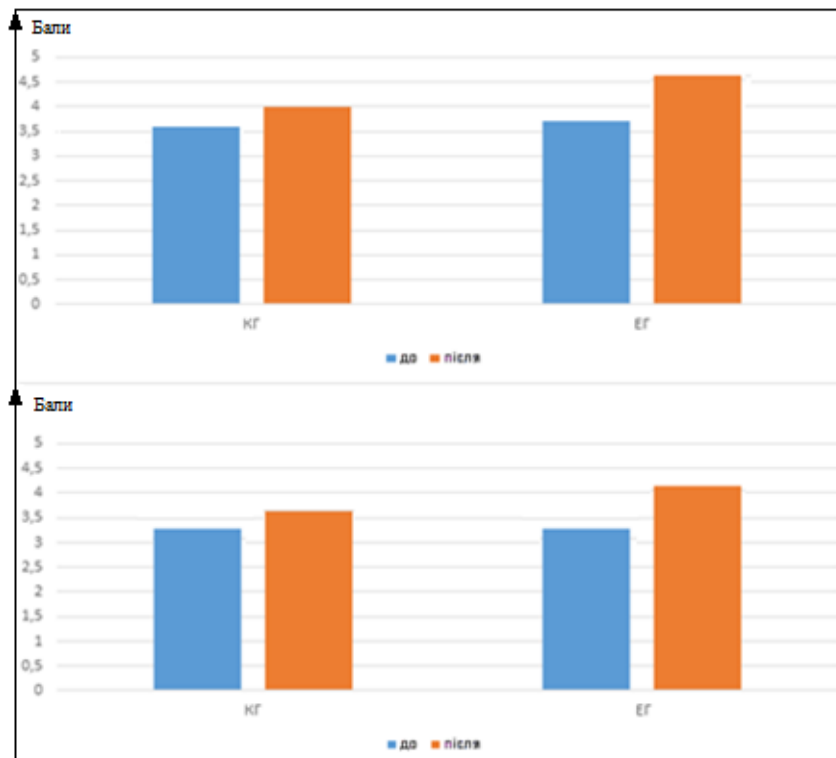


Рис. 3.2 Динаміка стану пальцевого праксису поз за зоровим зразком (вверху) і за кінестетичним зразком (внизу)

Предметний кистьовий праксис досліджувався нами за допомогою таких авторських тестів: «Пірамідка», «Великі гудзики», «Морські камінці», «Лічильні палички», «Вузлики» [20].

Так, за допомогою тесту «Пірамідка» (швидкісне нанизування п'яти кілець на стріжень пірамідки) з'ясовувався кистьовий (пальцьовий) праксис провідної руки. Після проведеного експерименту 60,28 діти з ЕГ виконали це завдання швидко (за віковими нормативами здорових дітей) – приріст результатів при цьому був статистично доведеним ($P < 0,05$). У КГ подібні результати показали лише 47,14% однолітків ($P > 0,05$) (табл. 3.2).

При цьому якісні показники в дітей з експериментальної групи наприкінці експерименту також переважали: вони значно менше помилялися при суміщенні кілець і стріжня, раціональніше виконували захоплення самого кільця, не напружувались і робили рухи нанизування злитно, гармонійно.

За допомогою тесту «Великі гудзики» продовжували дослідження цього ж показника, але зі збільшеною мірою дворукості рухової дії: однією рукою треба було орієнтовано утримувати гудзик, а другою спрямовувати носик шнурка в отвір.

Після експерименту 57,22% діти з ЕГ виконували це завдання відносно швидко й майже без помилок. Ці позитивні зміни було доведено статистично ($P < 0,05$). У контрольній групі результати тесту також покращились і досягли рівня 44,82%, але були статистично недостовірними ($P > 0,05$). Це виявилось логічним результатом того, що діти з КГ значно частіше демонстрували невпевненість у рухах, негативні емоції (роздратування, злість), помилки в суміщенні носика шнурка з отвором на гудзику, нераціональні хапання гудзиків пальцями тощо.

Тактильно-кінестетична чутливість пальців досліджувалась за допомогою тесту «Морські камінці». Спочатку дитині із заплющеними очима давали помацати протягом 30 секунд еталонний камінчик, а потім підкладали інші, включно з тим самим еталонним, – дитина мала знайти намацуванням саме еталонний камінець. Тут також діти з експериментальної групи мали

перевагу, продемонструвавши у 70,58% випадках безпомилкове знаходження еталонного камінця ($P < 0,05$). У КГ такі безпомилкові результати спостерігалися лише у 56,12% випадків – при цьому прогресування не було статистично підтверджено ($P > 0,05$) (табл. 3.2).

Загальноручний (для провідної руки) праксис досліджувався нами за допомогою тесту «Лічильні палички»: дитині треба було зібрати 20 стандартних лічильних паличок однакового кольору, що попередньо були рівномірно розкладені педагогом у просторі дитячого гімнастичного обруча, що розташовувався горизонтально на підлозі. Оскільки діаметр обруча складає приблизно 50 – 55 см, амплітуда перенесення палички в спеціальний коробочок і складення в нього достатньо велика – тому в цьому русі приймає участь практично вся рука: плечовий пояс, плече, передпліччя і кисть із пальцями. Тому тест можна вважати присвяченим саме *загальноручному праксису (загальноручним диспраксіям)*. Результати тестування наприкінці формувального педагогічного експерименту виявили помітну різницю: 73,28% дітей з ЕГ склали лічильні палички за віковими нормативами – цей прогрес було підтверджено методами математичної статистики ($P < 0,05$). У контрольній групі нормативні результати діти продемонстрували у 52,44% випадків і цей прогрес не був достовірним ($P > 0,05$). За якісними параметрами рухів у дітей із контрольної групи спостерігались такі типові ознаки диспраксії, як відсутність цілеспрямованості, невпевненість, помилки в щипцевому захваті палички пальцями, помилки в розміщенні паличок у коробочок тощо.

Чисто дворучний праксис досліджувався нами за допомогою тесту «Вузлики», коли дитина мала зав'язати на швидкість п'ять плотних вузликів на шнурку довжиною 25 см. У цьому тестовому завданні брали участь обидві руки, від їх проксимальних відділів (плечових суглобів) до дистальних (суглобів пальців), тому цей тест слід вважати достатньо інформативним щодо праксичних можливостей верхніх кінцівок у цілому.

Тут також діти з ЕГ мали помітну перевагу в результатах – в 70,65% випадках вони продемонстрували швидкі та якісні рухи ($P < 0,05$). У

контрольній групі аналогічні результати спостерігалися лише у 58,16% усіх випадків і не підтвердились методами математичної статистики ($P > 0,05$).

Таблиця 3.2

Динаміка стану ручного предметного праксису дітей 3 – 5 років
із ЗНМ III рівня після формувального педагогічного експерименту

№	Назва критерію	Контрольна група (середній показник) 3–5 років		P	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років		P
		До	Після		До	Після	
1	Пальцевий праксис поз за зоровим зразком	3,68 бали	4,02 бали	$>0,05$	3,62 бали	4,52 бали	$<0,05$
2	Пальцевий праксис поз за кінестетичним зразком	3,36 бали	3,57 бали	$>0,05$	3,31 бали	4,22 бали	$<0,05$
3	Нанизування кілець на стріжень (тест «Пірамідка»)	41,27%	47,14%	$>0,05$	42,34%	60,28%	$<0,05$
4	Нанизування гудзиків на шнурок (тест «Великі гудзики»)	38,27%	44,82%	$>0,05$	38,83%	57,22%	$<0,05$
5	Тактильно-кінестетична чутливість пальців (тест «Морські камінці»)	49,17%	56,12%	$>0,05$	47,22%	70,58%	$<0,05$
6	Збирання і складання дрібних предметів (тест «Лічильні палички»)	47,62%	52,44%	$>0,05$	48,23%	73,28%	$<0,05$
7	Зав'язування на шнурі вузликів (тест «Вузлики»)	49,86%	58,16%	$>0,05$	52,19%	70,65%	$<0,05$

Умовні позначки:

P – критерій достовірності приросту результатів

Таким чином, за всіма тестами з ручного праксису діти з експериментальної групи мали достовірно кращі результати наприкінці

педагогічного експерименту, ніж у їхніх однолітків із контрольної групи, що додатково підтверджує ефективність запропонованої методики.

3. АРТИКУЛЯЦІЙНА ДИСПРАКСІЯ. Переважна більшість фахівців в галузі психомовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами вважають артикуляційний праксис та його порушення (диспраксії) «... як *один із провідних у розвитку та становленні правильного, чіткого мовлення дитини* (виділено мною. – Ю. З.). Даною тематикою в дітей дошкільного віку цікавиться низка вітчизняних та зарубіжних науковці, які присвятили не одну працю окресленій проблемі (Н. Бабич, Н. Гаврилова, Н. Пиляєва, Ю. Рібцун, К. Тичина, В. Тищенко, Л. Трофименко, В. G. Mondelaers, M. Varichello та ін.)» [75, с. 58].

Це неможливість якісно виконувати послідовні рухи язиком, губами, ротом; неможливість переключення з однієї артикуляційної пози на іншу. Складається з трьох видів:

А) Оральна диспраксія (щочно-язикова) – це невміння дитини по завданню логопеда цілеспрямовано подути повітряним струменем, надути щоки, показати відповідну форму язика, порухати язиком по заданій траєкторії, поклатати язиком, створити необхідну задану форму губ тощо *без створення звуків*.

Б) Артикуляційна диспраксія – неможливість повноцінно вимовляти звуки мови та їх серії (слова). На думку більшості фахівців (і цей підход залишається сьогодні основним), умовним предметом для артикуляційної пози звука мови слугує його *акустичний образ*. Дитина чує звук мови і «підганяє» під нього артикуляційний уклад.

«Його (*артикуляційного праксису*) (доповнення моє – Ю. З.) основою стали напрацювання Н. Бабич, Н. Гаврилової, А. Голуб, У. Донцової, А. Король, К. Луцько, Н. Пиляєвої, Ю. Рібцун, О. Славінської, К. Тичини, Л. Федорович щодо дослідження стану сформованості кінестетичного (аферентного) й кінетичного (еферентного) праксису в дітей старшого дошкільного віку. Усі дібрані діагностичні завдання були адаптовані

відповідно до віку та особливостей розвитку реципієнтів» [75, с. 59]. На жаль, у статті не було представлено опису конкретних тестів для моніторингу артикуляційного праксису, а також системи оцінки та рівні сформованості.

Артикуляційний праксис, на основі концептуальних підходів О. Лурії, складається з двох основних видів:

А) *Афферентного артикуляційного праксису*, тобто здібності відбудовувати ізольовані звуки мови, їх артикуляційні пози (уклади, артикулеми). Досліджувався за допомогою таких тестів:

Б) *Ефферентного артикуляційного праксису* – здібності вимовляти серії звуків мови. Цей вид праксису принципово відрізняється від попереднього тим, що потребує уміння виконувати переключення з однієї артикуляційної пози до іншої, тобто передбачають оволодіння вставними фрагментами артикуляційних дій – *коартикуляціями* (умовними «зв'язками» між окремими артикуляційними позами). Без коартикуляції неможливо вимовити слово, навіть якщо дитини вимовляє всі необхідні для цього звуки. Тому *слово вважається набором не окремих артикуляційних поз, а їхньою серією*. Ефферентна диспраксія досліджувалась за допомогою таких тестів:

В) *Лицьова (мімічна) диспраксія* – це різні порушення та викривлення мімічного супроводу різних емоційних станів у дитини. Досліджувалась за допомогою таких загальноновідомих та авторських тестів.

За основу *орального кінестетичного праксису* ми взяли рекомендації Ю. Рібцун щодо його тестування:

«Субтест 3. Оральний кінестетичний праксис за зоровим зразком. Обладнання: предметні картинки на позначення оральних поз. Методичні рекомендації щодо проведення. Учень почергово повторює за експериментатором ряд поз, утримуючи кожну 5 с. Після відтворення кожної пози школяр розслаблює артикуляційний апарат. Можливе виконання завдань за вербальною інструкцією. Інструкція. Зроби, будь ласка, ось так.

Перелік діагностичних завдань:

1. «Веселун» – розтягнути губи в посмішку.

2. «Слоненя Раві» – витягнути губи вперед.
3. «Гном Мовчун» – відтворити положення губ, імітуючи беззвучну вимову голосних звуків (див. рис. 3).

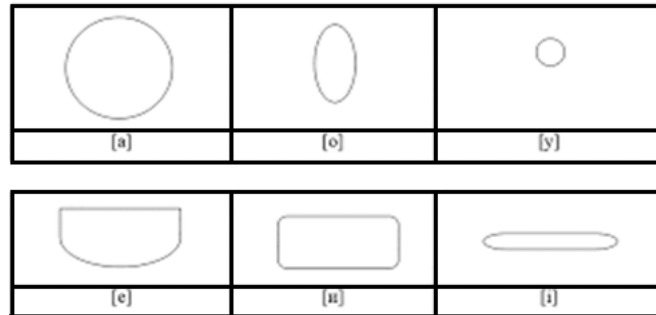


Рис. 3. Схематичне позначення вимови голосних звуків

4. «Вправна голочка» – витягнути гострий язик уперед, напружити кінчик.
5. «Потягнись до сонечка» – вузьким кінчиком язика тягнутись до рівня носа.
6. «Кумедне мавпеня» – розташувати язик між верхньою губою та верхніми зубами.
7. «Сховай цукерку» – впиратись кінчиком язика в щоку.
8. «Сеньйор Помідор» – надути щоки.
9. «Дощова хмаринка» – трохи підняти брови, опустити куточки губ (сум).
10. «Дивовижка» – підняти брови, округлити губи (здивування).
11. «Чахлик Невмирущий» – нахмурити брови, звести їх до перенісся, зробити оскал (злість) (див. рис. 4).
12. Оцінювання виконання:
13. 5 балів – правильне самостійне виконання поз; рухи швидкі, точні, координовані;
14. 4 бали – правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання поз; спостерігається надмірне напруження м'язів, м'язів язика та губ;

15. 3 бали – правильне самостійне виконання поз з одночасним виникненням гіперкінезів; наявні синкінези м'язів обличчя, незграбність, порушення координації, неточність рухів, тремор;



Рис. 4. Піктограми емоцій

2 бали – значні труднощі відтворення оральних поз; швидка виснажуваність; потреба в багаторазових повтореннях, іноді в механічній допомозі;

1 бал – завдання не виконані.

Субтест 4. *Артикуляційний аферентний праксис*. Методичні рекомендації щодо проведення. Учень за завданням експериментатора, спираючись на власні кінестетичні відчуття під час вимови звуків, повідомляє про положення органів артикуляційного апарату: губ – для голосних ([а], [о], [у], [е], [и], [і]) чи язика – для приголосних ([д], [т], [н]; [с], [з]; [ш], [ж]). Інструкція. Вимов звук... і скажи, в якому положенні знаходяться твої губи (кінчик язика – за верхніми чи нижніми зубами)? Особливості оцінювання: здатність утримати артикуляційний уклад звука та проаналізувати його; відсутність синкінезів, гіперкінезів, слинотечі» [48, с. 29–31].

На нашу думку, в запропонованій дослідницею методиці моніторингу орального (артикуляційного, мімічного) праксисів дещо змішані ці три види, що певною мірою ускладнює чітке їх виокремлення й аналіз отриманих результатів. Виходячи з цього, ми пропонуємо авторську (Зюзін Ю.) версію запропонованої Ю. Рібцун методики тестування.

Так, оральний праксис пропонується досліджувати за загальновідомими тестами, доповненими нашою системою оцінювання в балах. У рекомендовану групу тестів ми включили:

1. Тест **«Вітерець»**: цілеспрямовано, неперервно, спокійно, рівномірно дмухати повітряним струменем на ціль-орієнтир (підвішений на ниточці навпроти дитини на відстані 30 – 40 см) лісточок від дерева або кущика (природний або штучний).
2. Тест **«Повітряна кулька»**: надувати свої щоки: почергово – ліву, праву, обидві разом.
3. Тест **«Лопатка»**: помірно висунути з рота широкий горизонтальний язик і зафіксувати цю позу протягом 5 сек.
4. Тест **«Голочка»**: максимально висунути з рота гострий напружений язик і зафіксувати цю позу протягом 5 сек.
5. Тест **«Чашечка»**: висунути язик із рота, зігнути його краї уверх, зобразити протягом 5 сек умовну чашечку.
6. Тест **«Маятник»**: висунути язик із рота і ритмічно рухати ним у середньому темпі вліво-вправо, торкаючись кутів рота (робити це протягом 10 сек).
7. Тест **«Годинник»**: помірно висунути язик із рота і робити ним почергові колові рухи по губах за ходом годинникових стрілок і проти ходу (по 10 сек у кожен бік).
8. Тест **«Швейна машинка»**: відносно швидкі висовування напруженого гострого язика вперед із ротової порожнини протягом 10 сек.
9. Тест **«Конячка»**: клацати напруженим язиком протягом 10 секунд, спочатку повільно, а потім із поступовим прискоренням темпу.
10. Тест **«Трубочка»**: витягнути вперед губи трубочкою, щільно утримуючи округлу їх форму з невеличким отвором для дихання протягом 10 сек.

11. Тест *«Качечка»* (авторський тест Ю. Зюзіна): акцентовано втягнути щоки в ротову порожнину і зафіксувати качину форму губ протягом 5 – 10 сек.

12. Тест *«Ниточки»* (авторський тест Ю. Зюзіна): стиснути верхню і нижню губи й одночасно розтягнути рот у сторони (зафіксувати цю позу протягом 5 – 10 сек).

Таблиця 3.3

Динаміка стану орального кінестетичного праксису дітей 3 – 5 років із ЗНМ III рівня після формувального педагогічного експерименту

№	Назва тесту	Контрольна група (середній показник) 3–5 років, бали		Р	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років, бали		Р
		До	Після		До	Після	
1	«Вітерець»	3,87	4,11	>0,05	3,90	4,61	<0,05
2	«Повітряна кулька»	3,54	3,92	>0,05	3,60	4,38	<0,05
3	«Лопатка»	3,79	4,18	>0,05	3,85	4,44	<0,05
4	«Голочка»	3,65	3,82	>0,05	3,75	4,40	<0,05
5	«Чашечка»	3,31	3,78	>0,05	3,34	4,56	<0,05
6	«Маятник»	3,79	4,02	>0,05	3,68	4,63	<0,05
7	«Годинник»	3,51	3,86	>0,05	3,62	4,57	<0,05
8	«Швейна машинка»	3,98	4,12	>0,05	4,04	4,49	<0,05
9	«Конячка»	3,46	3,72	>0,05	3,54	4,12	<0,05
10	«Трубочка»	3,75	3,92	>0,05	3,67	4,47	<0,05
11	«Качечка»	3,29	3,51	>0,05	3,35	4,02	<0,05
12	«Ниточки»	3,39	3,62	>0,05	3,32	4,11	<0,05

Умовні позначки:

Р – критерій достовірності приросту результатів

Оцінювання виконання (модифікація Ю. Зюзіна):

5 балів – правильне, стійке, самостійне виконання запропонованих оральних поз; пози чіткі та образні; рухи легкі, швидкі, ненапружені, координовані;

4 бали – правильне самостійне, але не з першої спроби та дещо уповільнене, виконання запропонованих оральних поз; спостерігається деяке неприродне напруження м'язів, м'язів язика та губ;

3 бали – відносно правильне (але із виникненням незначних координаційних помилок) самостійне виконання оральних поз; поява загальної тілесної незграбності, некоординованості пози та рухів; виникнення гіперкінезів, синкінезів або тремору;

2 бали – відчутні проблеми у відтворенні запропонованих оральних поз; швидка втомлюваність та поява негативних емоцій (надмірного збудження, роздратування, незадоволення, плаксивості); потреба в додаткових повтореннях, прохання про допомогу;

1 бал – завдання не виконане (дитина неспроможна навіть у примітивному варіанті виконати запропоновану оральну позу або рух).

Дослідження **артикуляційного праксису**. Запропоновані Ю. Рібцун тести для молодших школярів, наведені вище, не підходять для моніторингу цього показника в дітей 3 – 5 років, оскільки є для них складними в розумінні. Необхідна або їхня модифікація, або пошук нових тестів для цієї категорії дошкільників із ЗНМ. За допомогою цих тестів з'явиться можливість виявляти такі види патологічної артикуляційної симптоматики: **недостатня еластичність артикуляційних м'язів, обмежена їхня гнучкість та рухливість; порушення точності рухів та їхнього плавного переключення; стомлюваність в роботі м'язів артикуляційного апарату**. Ці фактори негативно впливають на якість окремого звукоутворення і загалом вимови цілісної артикулеми (Візель Т., 2020).

На думку Т. Хомик і Н. Суховецької, під час моніторингу артикуляційного праксису необхідно також звертати увагу на **обсяг артикуляційних рухів і наявність допоміжних рухів**. Ними, зокрема, під час

моніторингу дошкільників із ЗНМ також обстежувались такі критерії артикуляційного праксису: «Спостереження за виконанням запропонованих діагностичних проб дозволило визначити труднощі, що притаманні дітям із загальним недорозвитком мовлення: **неповне або неможливість утримання артикуляційної пози; тремтіння бокових країв та кінчика язика; змінний м'язовий тонус; допоміжні рухи; нерівномірний тонус м'язів сторін обличчя та виражена асиметрія; відхилення язика вбік; труднощі перемикання артикуляційних рухів; неповний обсяг виконання; порушення точності й ритму тощо** (виділено мною. – Ю. З.)» [75, с. 57].

Як бачимо, кількість показників сформованості артикуляційного праксису досить велика, що потребує розробки стандартних уніфікованих тестових проб для цієї категорії дітей. Саме ці, перераховані вище критерії артикуляційної диспраксії необхідно було взяти за основу тестування артикуляційного праксису у дітей 3 – 5 років із ЗНМ III рівня.

Ми пропонуємо своє оцінювання виконання якості артикуляційного праксису (Зюзін Ю. В.):

5 балів – правильне самостійне виконання артикуляційних поз; рухи швидкі і координовані; відтворюється чіткий, гучний і достатньо тривалий звук, склад, слово або фраза; викривлень мимічної та артикуляційної мускулатури не спостерігається; емоційний фон – позитивний;

4 бали – майже правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання артикуляційних поз; спостерігається деяке додаткове напруження мимічних та / або артикуляційних м'язів; емоційний фон – нейтрально-позитивний;

3 бали – достатньо правильне самостійне виконання артикуляційних поз, але при цьому спостерігаються загальна координаційна незграбність, напруження, тремор, синкінези м'язів обличчя, гіперкінези (насильницькі рухи);

2 бали – мають місце значні труднощі відтворення артикуляційних поз; швидка втомлюваність; необхідність в чисельних повтореннях; механічна допомога з боку логопеда;

1 бал – завдання зовсім не було виконане.

Після проведеного формувального педагогічного експерименту артикуляційний праксис у дітей змінився не в однаковому ступені. Говорячи про **артикуляційний кінестетичний праксис** у дітей з ЕГ за показниками **повторення голосних звуків**, їхні результати покращились із 3,59 до 4,22 балів і були підтверджені статистично ($P < 0,05$). У контрольній групі також спостерігався прогрес, але він не був статистично значущим: із 3,67 до 3,89 балів ($P > 0,05$) (табл. 3.4) (рис. 3.3).

Якщо говорити про **повторення приголосних звуків**, то в обох групах наприкінці педагогічного експерименту мав місце прогрес. При цьому в ЕГ він був помітним, із 3,63 до 4,12 балів і статистично підтвердженим ($P < 0,05$). У контрольній групі прогрес був незначним ($P > 0,05$).

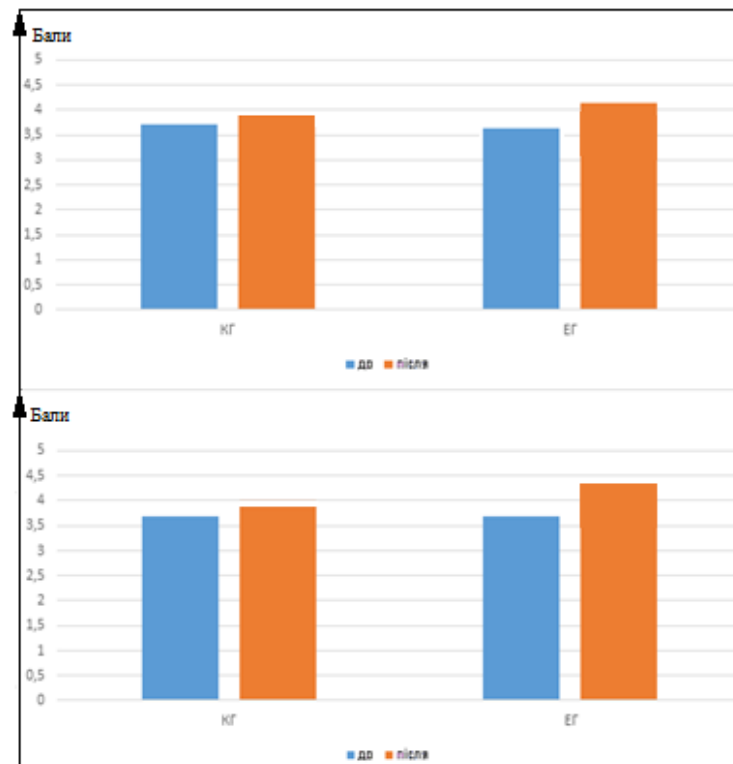


Рис. 3.3. Динаміка стану кінестетичного (зверху) і кінетичного (знизу) артикуляційного праксису на прикладі голосних звуків і повторення складів

Дослідження **повторення опозиційних фонем** (б-п, п-б, д-т, т-д, з-с, с-з) не виявило об'єктивного прогресу як в експериментальній, так і в контрольній

групах ($P > 0,05$). Цей феномен можна пояснити таким чином: по-перше, опозиційні фонемі в своїй основі більш складні, ніж просто голосні чи приголосні.

По-друге, можливо, для об'єктивних позитивних змін в їхніх відтвореннях відведеного на формувальний педагогічний експеримент часу було недостатньо. Говорячи в цілому про зміни у стані кінестетичного праксису у дітей із ЗНМ протягом формувального педагогічного експерименту, слід зазначити, що прогрес у дошкільників з ЕГ був значно помітнішим і підтвердився методами математичної статистики, чого не можна сказати про представників із КГ.

Тепер зупинимося на змінах в **кінетичному артикуляційному праксисі** після проведеного педагогічного експерименту. Так, якість **повторення складів** (ба-па, та-та, бі-ба-бо) в ЕГ поліпшилась із 3,67 до 4,38 балів і цей помітний прогрес був статистично підтверджений ($< 0,05$). У КГ результати також поліпшились із 3,70 до 3,88 балів, але цей мінімальний прогрес не було підтверджено математично ($> 0,05$).

Подібна картина змін якості спостерігалась і в іншому досліджуваному критерії – якості **повторення слів** (дочка, бочка, кадр, аварія корабля). У дітей з ЕГ результати збільшилися з 3,65 до 4,22 балів, і ця позитивна динаміка була підтверджена методами математичної статистики ($< 0,05$). У контрольній групі також спостерігався прогрес, але він не був значущим ($> 0,05$).

Дослідження якості повторення фрази лише підтвердило об'єктивність генеральної тенденції, яка спостерігалась по двом попереднім критеріям артикуляційного кінетичного праксису. Діти з ЕГ показали вельми помітний прогрес із 3,57 до 4,09 балів, який підтвердився методами математичної статистики ($< 0,05$). Зміни результатів цього критерію у дітей із КГ не були значущими і не підтвердились математичним аналізом ($> 0,05$). В цілому, по всім трьом критеріям артикуляційного кінетичного праксису діти з ЕГ помітно переважали дітей із КГ, що й необхідно було довести (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка стану артикуляційного праксису дітей 3 – 5 років із ЗНМ III
рівня після формувального педагогічного експерименту

№	Вид артикуляційного праксису Назва тесту	Контрольна група (середній показник) 3–5 років, бали		P	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років, бали		P
		До	Після		До	Після	
I	Кінестетичний (аферентний) праксіб (окремі звуки)						
1	Повторити голосні звуки а, о, у, е, и, і	3,67	3,89	>0,05	3,59	4,22	<0,05
2	Повторити приголосні звуки: б, д, к, с	3,52	3,76	>0,05	3,63	4,12	<0,05
3	Повторити опозиційні фонемі: б-п, п-б, д-т, т-д, з-с, с-з	3,34	3,58	>0,05	3,40	3,61	>0,05
II	Кінетичний (еферентний) праксіб (зв'язка звуків)						
1	Повторити склади: ба-па, та-та, бі-ба-бо	3,70	3,88	>0,05	3,67	4,38	<0,05
2	Повторити слова: дочка, бочка, кадр, аварія корабля	3,79	3,90	>0,05	3,65	4,22	<0,05
3	Повторити фразу: «У саду за високим забором росли яблуні»	3,60	3,82	>0,05	3,57	4,09	<0,05

Умовні позначки:

P – критерій достовірності приросту результатів

Для дослідження *лицьового (мімічного) праксису* ми використовували такі тести, рекомендовані Ю. Рібцун й описані вище в цьому підрозділі:

➤ **«Веселун»** (розтягнути губи в посмішку) – показати радість;

- **«Дощова хмаринка»** (трохи підняти брови, опустити куточки губ) – показати сум;
- **«Дивовижка»** (підняти брови, округлити губи) – показати здивування;
- **«Чахлик Невмирущий»** (нахмурити брови, звести їх до перенісся, зробити оскал) – показати злість.

Узагальнюючи отримані протягом формувального педагогічного експерименту дані про стан **лицьового (мімічного) праксису** дітей із ЗНМ двох груп, має сенс зробити узагальнююче резюме (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка стану лицьового (мімічного) праксису дітей 3 – 5 років із ЗНМ
ІІІ рівня після формувального педагогічного експерименту

№	Назва тесту	Контрольна група (середній показник) 3–5 років, бали		Р	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років, бали		Р
		До	Після		До	Після	
1	«Веселун» (радість)	4,11	4,28	>0,05	4,03	4,40	<0,05
2	«Дощова хмаринка» (сум)	3,89	4,02	>0,05	3,80	4,24	<0,05
3	«Дивовижка» (здивування)	3,65	3,85	>0,05	3,72	4,31	<0,05
4	«Чахлик Невмирущий» (злість)	3,78	3,98	>0,05	3,70	4,18	<0,05

Умовні позначки:

Р – критерій достовірності приросту результатів

За всіма тестами мімічного праксису спостерігався прогрес у результатах в обох групах. У дітей з ЕГ поліпшення за результатами всіх тестів було відчутним і підтверджувалося методами математичної статистики ($P < 0,05$). У

дітей із КГ прогрес був значно меншим і його достовірність не була підтверджена методами математичної статистики ($P > 0,05$).

Отримані експериментальні результати підтвердили ефективність розробленої автором дослідження інтегрованої методики покращення мовленнєвого розвитку дітей на основі використання можливостей їхньої моторної сфери (адаптивного фізичного виховання).

4. ЗОРОВО-МОТОРНА ДИСПРАКСІЯ. Проявляється у вигляді різних порушень взаємодії зорового аналізатора і моторної функції. Нами, зокрема, досліджувався окомір за допомогою таких тестів, як «Снайпер», за М. Єфименком (моніторинг загальної зорово-моторної можливості руки). Система оцінки результату тесту тут було вельми простою: кількість оціночних балів дорівнювалась кількості точних влучань у корзину: 5 балів – за п'яти влучань, 4 бали – за чотирьох влучань і т. д. 0 балів вносилось у протокол за відсутності точних влучань.

Академічний тест «Лабіринт» (моніторинг можливостей дистальних відділів верхньої кінцівки (передпліччя та кисті) за допомогою спеціального щупу. Дитина, що обстежувалась, мала якомога швидше і точніше пройти щупом увесь маршрут, схожий на серпантин. Сюжетна канва тесту полягала в тому, що зайчику треба було швидко повернутися з лісу додому, не шерудячи кущами (не торкаючись щупом металевого краю доріжки), щоб злий та голодний вовк нічого не почув і не наздогнав зайчика.

Система оцінки виконаного руху:

5 балів: завдання було виконано швидко, при цьому дитина жодного разу не торкнулася щупом металевого краю доріжки;

4 бали: завдання було виконано швидко, при цьому дитина торкнулася металевого краєчка доріжки не більше 3 разів;

3 бали: завдання було виконано відносно швидко, при цьому дитина торкнулася металевого краєчка доріжки 4 – 6 разів;

2 бали: завдання було виконано в середньому темпі, а число контактів із металевим краєчком доріжки знаходилося в межах 7 – 10;

1 бал: завдання було виконано в повільному темпі, при цьому кількість небажаних торкань щупом металевого краєчка доріжки була в межах 7 – 10;

0 балів: дитина не змогла завершити тест, відмовилась від його виконання або робила його дуже повільно чи з величезною кількістю помилок (торкань щупом металевого краєчка доріжки).

Авторський тест «Шашки» (для моніторингу пальцевого зорово-моторного праксису) [28]. Основу для проведення тесту «Шашки» складає пластик квадратної форми товщиною 3 – 5 мм, що за розміром точно повторює стандартну дошку для гри в шашки (шахи). Обрано найбільш розповсюджений стандарт розміру 40 x 40 см. Колір пластика має бути білим або світло-бежевим (пісочним) (Рис. 3.1). Для тестування дітей використовуються стандартні пластикові шашки діаметром 30 мм білого та чорного кольорів. Дошка використовується в двох варіантах:

➤ **Варіант 1 (початковий)** – тест «Шашки-1»: передбачається для тестування на основі використання візуальних координат-трасерів у вигляді клітин (умовних коридорів, ліній):

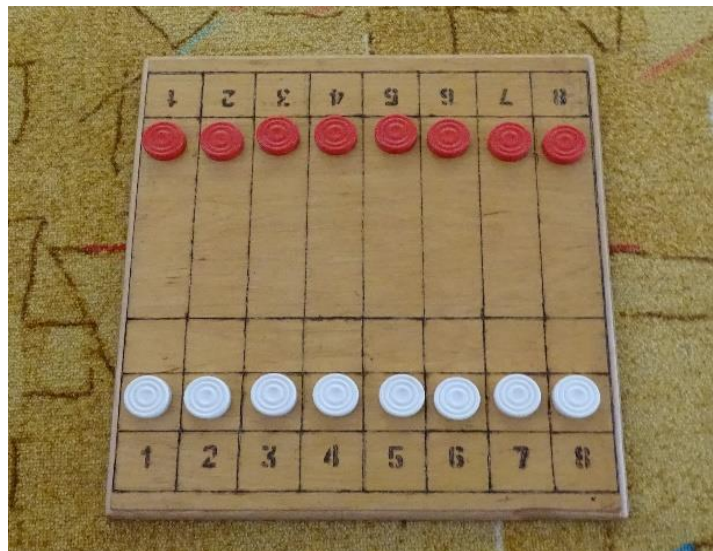


Рис. 3.1.

Завдання 1: за допомогою щиглика зручним пальцем (це може бути середній або вказівний палець) провідної руки (наприклад, правої) намагатися збити тільки з однієї спроби протилежну шашку (шашкою 1 збивати шашку 1,

шашкою 2 збивати шашку 2 і так далі, рухаючись справа наліво до восьмої шашки). Якщо збивається не однономера цільова шашка (наприклад, шашка 1 збиває шашку 2), це влучення не зараховується (ігнорується).

Завдання 2: все те ж саме, але тепер тест виконується протилежною рукою (лівою), яка має по чергово рухатись зліва направо).

Система оцінки в балах:

5 балів: збито послідовно (з 1 по 8) всі вісім шашок; зусилля щиглика пальцем по атакуючій шашці були адекватними, рівно такими, щоб можна було з мінімальними зусиллями вирішити поставлене завдання; домінував позитивний стан емоцій;

4 бали: збито 6 – 7 цільових шашок; окремі пальцеві зусилля щиглика були неадекватними (або недостатньо сильними, або навпаки надмірно потужними); домінував нейтрально-позитивний стан емоцій;

3 бали: збито 4 – 5 цільових шашок; приблизно у половині виконаних спроб спостерігались неадекватні за зусиллям пальцевої дії (недостатні або надмірні); домінував нейтральний стан емоцій;

2 бали: збито 2 – 3 цільові шашки; пальцеві зусилля в більшості випадків були неадекватні поставленому завданню (недостатніми або надмірними); у дитини домінував нейтрально-негативний емоційний стан;

1 бал: збито 1 цільову шашку; в абсолютній більшості випадків спостерігались неадекватні за зусиллям пальцевої дії (недостатні або надмірні); у дитини домінував негативний емоційний стан;

0 балів: дитина не збила жодної цільової шашки; атакуюче зусилля пальцем було неадекватним (слабким, надмірно сильним, архаїчним, невпевненим тощо); домінував негативний емоційний стан.

➤ **Варіант 2 (середньої складності)** – тест «Шашки-2»: розрахований для моніторингу більш високого рівня пальцевого зорово-моторного праксису, бо не передбачає на полі (зворотному боці дошки) графічних трасерів. У цьому варіанті використовуються лише кінцеві маяки-цілі у вигляді шашок протилежного окрасу (якщо умовний снайпер працює

білими шашками, то цільова шашка має бути чорною). Місця розташування цілей зазначені на дошці точковими мітками. Зберігається той же самий (як у попередньому варіанті тесту) напрямок переміщення шашки – по прямій лінії паралельно краю дошки (Рис. 3.2.).

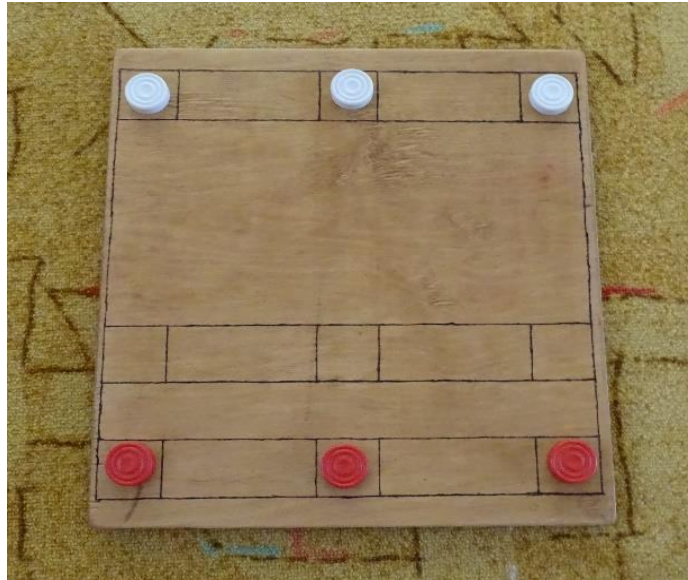


Рис. 3.2.

У цьому варіанті необхідно спочатку провідною (наприклад, правою) рукою спромогтися збити, рухаючись справа наліво, три цільові шашки (1, 2, 3). Потім те ж саме зробити протилежною рукою, але тепер рухатись зліва направо. Діти-шульги спочатку виконують тест лівою рукою і роблять це, рухаючись зліва направо, а вже потім продовжують його правою.

➤ **Варіант 3 (складний)** – тест «Шашки-3». Його принципова відмінність від попереднього варіанту полягає в тому, що тепер треба завдати пальцем траєкторію руху шашки не по прямій (як уже було сформовано у вигляді рухового стереотипу в попередніх версіях тесту), а за діагоналлю, тобто не в одній сагітальній площині, а в двох (сагітальній і фронтальній), що значно складніше. До того ж, у цьому третьому варіанті відстань до цілі в кожній із трьох спроб постійно збільшується, що потребує додаткових управлінських коректувань.

Система оцінки в балах для варіантів 2 і 3:

5 балів: збито послідовно (з 1 по 3 або з 3 по 1) всі три цільових шашки; зусилля щиглика по атакуючій шашці були адекватними, рівно такими, щоб можна було з мінімальними зусиллями вирішити поставлене завдання; домінував позитивний стан емоцій;

4 бали: збито 2 цільові шашки; одне з трьох зусиль щиглика по атакуючій шашці були неадекватними (або недостатньо сильними, або навпаки – надмірно потужними); домінував нейтрально-позитивний стан емоцій;

3 бали: збито 1 цільову шашку; в 1 – 2 спробах спостерігались неадекватні за зусиллям пальцевої дії (недостатні або надмірні); нейтральний стан емоцій;

2 бали: в одній зі спроб цільова шашка була посунута за межі клітини, але не збита; пальцеві зусилля в інших двох спробах були неадекватні поставленому завданню (недостатніми або надмірними, неточними); у дитини домінував нейтрально-негативний емоційний стан;

1 бал: в одній зі спроб цільова шашка була посунута в межах своєї клітини, але не збита; у всіх спробах спостерігались неадекватні за зусиллям пальцевої дії (недостатні або надмірні, неточні); домінував негативний емоційний стан;

0 балів: дитина не збила (навіть не торкнулась) жодної цільової шашки; атакуюче зусилля пальцем було неадекватним (слабким, надмірно сильним, архаїчним, невпевненим, неточним); домінував негативний емоційний стан.

Перед початком тестування дитині розтлумачується суть тесту і надається одна тренувальна спроба кожною рукою. Після цього виконуються підряд три залікові спроби кожною рукою. Записуємо середній результат.

Рівні розвитку в дитини пальцевого зорово-моторного праксису:

Високий рівень – якщо за підсумками тестування дитина набрала 4 – 5 балів.

Середній рівень – якщо за підсумками тестування дитина набрала 2 – 3 бали.

Низький рівень – якщо за підсумками тестування дитина набрала 0 – 1 бал (1 бал – низький результативний, 0 балів – дуже низький, нерезультативний).

Після проведення формувального педагогічного експерименту було проаналізовано динаміку змін ручного зорово-моторного праксису як в експериментальній, так і в контрольній групі. Дослідження загального ручного зорово-моторного праксису (тест «Снайпер») виявило, що в дітей з ЕГ результати помітно покращились із 3,32 до 3,96 балів і були статистично достовірними ($P < 0,05$). Їхні підлітки із ЗНМ III рівня з контрольної групи також продемонстрували позитивну динаміку результативності, але це покращення не підтвердилося методами математичної статистики ($P > 0,05$) (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Динаміка стану ручного зорово-моторного праксису дітей 3 – 5 років із ЗНМ III рівня після формувального педагогічного експерименту

№	Назва тесту	Контрольна група (середній показник) 3–5 років, бали		P	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років, бали		P
		До	Після		До	Після	
1	«Снайпер» (загальноручний праксис)	3,26	3,58	$>0,05$	3,32	3,96	$<0,05$
2	«Лабіринт» (праксис дистальних відділів руки)	3,16	3,38	$>0,05$	3,21	3,78	$<0,05$
3	«Шашки-1» (провідна рука) (пальцевий праксис)	3,27	3,47	$>0,05$	3,23	3,78	$<0,05$
4	«Шашки-1» (інша рука) (пальцевий праксис)	3,11	3,25	$>0,05$	3,07	3,57	$<0,05$

Умовні позначки:

P – критерій достовірності приросту результатів

Дослідження зорово-моторного праксису дистальних відділів руки (передпліччя та кисті) продемонструвало подібну картину. У дітей з ЕГ наприкінці формувального педагогічного експерименту результати збільшилися із 3,21 до 3,78 балів і цей прогрес було підтверджено математично ($<0,05$). Діти з КГ також покращили свої результати з 3,16 до 3,38 балів, але цей зріст не виявився достовірним ($>0,05$).

Аналіз результатів пальцевого зорово-моторного праксису провідної руки (тест «Шашки-1») показав відчутну позитивну динаміку в дітей з ЕГ (з 3,23 до 3,78 балів), яка була підтверджена математично ($<0,05$). Діти з КГ також покращили свої результати, але цей прогрес виявився несуттєвим ($>0,05$). Приблизно така ж по суті картина спостерігалась і в дослідженні зорово-моторного праксису іншої руки. У дітей з ЕГ результати прогресували з 3,07 до 3,57 балів, і ця позитивна динаміка була статистично достовірною ($<0,05$).

Діти з КГ також покращили свої результати з 3,11 до 3,25 балів, але цей прогрес не був статистично достовірним ($>0,05$) (табл. 3.6).

Підсумовуючи аналіз прогресування результатів ручного зорово-моторного праксису в дітей із ЗНМ III рівня, резюмуємо, що за всіма його критеріями (загальним, дистальним та пальцевим ручними праксисами) в дітей з ЕГ результати покращились більш суттєво, ніж у дітей із КГ, і при цьому ця динаміка була підтверджена методами статистичної обробки даних. Це підтверджує ефективність запропонованої авторської інтегрованої методики корекції мовленнєвого розвитку дітей зазначеного контингенту.

5. СИМВОЛІЧНА ДИСПРАКСІЯ (ідеомоторна апраксія за Г. Ліпманом: складнощі в передачі «ідей» про рухи в «центри виконання рухів») – різні варіанти порушень умовних предметних дій без наявності предметів, але зберігаючи біомеханічний малюнок рухової дії (немов би дитина маніпулює з реальним предметом).

Виявлялася нами за допомогою таких загальновідомих та авторських тестів: - «Погрозити», - «Поманити», - «Розмішати чай» і т. д... (Е. Хомская, с. 449).

На нашу думку, символічний предметний праксис бажано досліджувати комплексно за такими напрямками:

1. **Зображення своїх особистих психофізичних відчуттів:** мені холодно, мені жарко, мені добре, я засинаю, у мене болить зуб тощо...

2. **Зображення різних практичних ручних маніпуляцій із предметами:** «Гра на баяні», «Пиляння дерева», «Смакуємо їжу ложкою (виделкою)», «П'ємо сік» (зі стакана; через трубочку), «Гриземо яблуко» (мої, авторські).

3. **Зображення різних практичних ножних маніпуляцій із предметами:** (б'ю м'яч ногою, розмішую ногами глину, бризкаюсь ногою в морі...).

4. **Зображення загальнотілесних рухових дій** із відносно великими предметами (пристосуваннями): рух на автомобілі (я шофер); одягання водолазного костюма (я водолаз); стрільба з кулемета (я воїн-захисник); копання городу лопатою (я садівник) тощо.

5. **Зображення оральних (мімічних) рухових дій:** ласую морозивом, п'ю водичку з маленького фонтанчика, лузгаю насіння, фарбую губи, чищу зуби щіткою, цілую маму в щічку тощо.

Символічний праксис бажано досліджувати в трьох варіантах:

1. **Розуміння основних (найбільш розповсюджених у житті людини) жестів** (звертань, оцінок, реакцій сприйняття тощо).

2. **За інструкцією.**

3. **За наслідуванням.**

За допомогою першого варіанту досліджується розуміння дитиною типових, прийнятих історично в людей жестів, таких як «дай», «на», «не хочу», «хочу», «мені подобається» тощо. Цей вид символічного праксису можна вважати найбільш древнім, архетиповим, бо саме за його допомогою людина протягом тисячоліть виражала свої основні реакції та бажання на ключові життєві ситуації. Можна вести мову про символічну моторну пам'ять предків.

У другому варіанті (за інструкцією) дитина має за вербальним описанням відтворити зазначену дорослим рухову дію. Тобто для виконання дії за інструкцією дитина повинна розуміти суть цієї дії або вже мати досвід її виконання.

Якщо дитина не спроможна зробити рух за інструкцією (не розуміє її або не мала досвіду подібного виконання), їй пропонується більш простий варіант, який не передбачає попереднього уявлення дитини про цю рухову дію (тобто механічно зробити її за наслідуванням дорослому).

Нами робився моніторинг найбільш актуального для дисертаційного дослідження розповсюдженого (побутового) символічного ручного праксису з предметами (авторські тести Ю. Зюзіна): «Граю на баяні», «Граю на барабані», «Пиляю дошку», «Їм ложкою (виделкою)», «П'ю сік» (зі стакана; через трубочки), «Гризу яблуко» (табл. 3.7).

5 балів: дитина ідеально імітує рухи з конкретним предметом (інструментом), які відповідають його функціональному призначенню (пила має пиляти, молоток – стукати, ніж – різати тощо); рухи виконуються активно, впевнено, з домінуванням позитивних емоцій;

4 бали: дитина добре імітує рухи з конкретним предметом, які відповідають його функціональному призначенню; рухи достатньо цілеспрямовані і швидкі;

3 бали: дитина задовільно імітує рухи з конкретним предметом, які в більшрму ступені відповідають його функціональному призначенню; швидкість виконання рухів – середня; іноді порушується їх предметно-манулятивна координація; домінують нейтральні емоції;

2 бали: дитина погано імітує рухи з конкретним предметом; порушується координація і цілеспрямованість рухів; темп повільний; домінують нейтрально-негативні емоції;

1 бал: рухи дитини дуже віддалено нагадують ідеальні рухи з конкретним інструментом або предметом; дитина зупиняється, робить рухи дуже повільно і архаїчно; домінують негативні емоції;

0 балів: дитина не може (не хоче, або не може і не хоче навіть спробувати) виконати образні рухи з конкретним предметом (інструментом).

Таблиця 3.7

Динаміка стану образного артикуляційного та ручного праксису дітей 3 – 5 років із ЗНМ ІІІ рівня після формульовального педагогічного експерименту

№	Назва тесту	Контрольна група (середній показник) 3–5 років, бали		р	Експериментальна група (середній показник) 3–5 років, бали		р
		До	Після		До	Після	
1	«П'ю сік зі стакана;	4, 11	4,24	>0,05	4,07	4,47	<0,05
	через трубочку в стакані»	4, 11	4,20	>0,05	4,07	4,33	>0,05
2	«Ім борщ ложкою,	4,10	4,35	>0,05	4,18	4,64	<0,05
	а кашу віделкою»	4,10	4,24	>0,05	4,18	4,58	<0,05
3	«Гризу яблуко,	4, 14	4,39	>0,05	4,18	4, 58	<0,05
	ім апельсин»	4,14	4,32	>0,05	4,18	4,42	<0,05
4	«Пиляю дошку,	4,19	4,35	>0,05	4,12	4,58	<0,05
	забиваю цвяхи»	4,19	4,27	>0,05	4,12	4,49	<0,05
5	«Граю на баяні»	4,08	4,32	>0,05	4,15	4,36	>0,05
6	«Стукаю паличками на барабані»	4,02	4,22	>0,05	4,10	4,46	<0,05

Умовні позначки:

р – критерій достовірності приросту результатів

Підводячи підсумки розвитку образного артикуляційного та ручного праксису, слід зазначити, що майже по всіх тестах у дітей з ЕГ результати збільшились значніше, ніж у дітей із КГ, і ця динаміка була підтверджена

математично ($P < 0,05$). У контрольній групі в дітей також поліпшились результати, але цей приріст не було підтверджено методами математичної статистики ($P > 0,05$).

Виключення було зафіксовано лише в складних за праксичною функцією тестах – «П'ю сік через трубочку в стакані» і «Граю на баяні». На нашу думку, це можна пояснити такими об'єктивними причинами:

1. В основі тесту «П'ю сік через трубочку в стакані» лежить дуже складний за координацією смоктальний рух губами, на корекцію якого, вірогідніше за все, просто не вистачило тривалості експерименту.

2. В основі тесту «Граю на баяні» також лежать швидкі і складнокоординовані рухи пальцями. Корекція подібних рухів потребує більше часу, ніж було відведено в реальних існуючих умовах на педагогічний формувальний експеримент.

У цілому отримані позитивні результати формування артикуляційного та ручного праксису дозволяють зробити попередній висновок про ефективність запропонованої автором цього дослідження інтегрованої методики корекції мовленнєвого розвитку дітей 3 – 5 років із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання.

Висновки до розділу 3

1. Багаторічне творче використання значних можливостей адаптивного фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення довело ефективність застосування рухового потенціалу (різних видів праксису) в корекції психомовленнєвого розвитку дітей вказаної категорії. Формування праксичних функцій має стати першочерговим стрижнем у загальній системі корекції порушень мовлення у дітей із ЗНМ.

2. Аналіз літературних джерел із проблематики дослідження, а також особистий практичний досвід розвитково-корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення дозволяють виокремити такі ефективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дошкільників цієї категорії на основі

використання засобів адаптивного фізичного виховання. До них було виокремлено: релаксаційні техніки, корекція кистьових функцій, розвиток глобальної й локальних координацій, формування функції дихання, музикотерапія, озвучування й мовленнєвий супровід рухів, театралізація рухово-логопедичних занять, спеціалізована логопедична корекція.

3. Формувальний педагогічний експеримент дозволив зробити висновок про те, що майже за всіма видами праксису (загального, дворучного, кистьового, пальцевого, орального, артикуляційного, мімічного, зорово-моторного та символічного) результати в дітей з експериментальної групи помітно переважали показники дітей із контрольної групи, що, за рідким виключенням, було підтверджено методами математичної статистики ($P < 0,05$).

ВИСНОВКИ

У представленій дисертації успішно реалізовано теоретико-педагогічне узагальнення та методичне вирішення актуальної проблеми корекції мовленнєвого розвитку дошкільників 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення III рівня засобами адаптивного фізичного виховання в інтеграції із логопедичною роботою, що дозволило сформулювати відповідні **висновки**:

1. Аналіз доступних інформаційних джерел із проблеми корекції мовленнєвого розвитку дошкільників у процесі фізичної активності в поєднанні з логопедичною роботою виявив низку досліджень у цьому напрямі, основу яких склали пошуки можливостей удосконалення різних видів праксису в зазначеній категорії дітей. Більшість цих досліджень складають роботи із проблематики артикуляційного та кистьового (пальцевого) праксису з позиції логопеда (терапевта мови та мовлення). Майже не вдалося знайти системних наукових розробок використання значних потенційних можливостей моторної сфери дитини, її цілісної праксичної системи в контексті поліпшення мовленнєвого розвитку дітей 3 – 5 років із загальним недорозвитком мовлення.

Морфологічна і функціональна анатомо-фізіологічна побудова великих півкуль головного мозку дитини, а також філогенетично сформовані проекції тіла й внутрішніх органів у ній доводять тісний історичний зв'язок моторної сфери з мовленнєвими центрами і в цілому з формуванням вищих психічних функцій дитини. Таким чином, існують усі передумови використання значного потенціалу моторної сфери, рухової діяльності дитини в контексті поліпшення та корекції її психомовленнєвого розвитку.

Резюмуючи історичний аналіз теоретико-методологічних напрацювань фахівців у напрямі дослідження, слід виділити принципи (перспективні напрями) корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ засобами фізичної активності:

А) Фізичний і психічний розвиток дитини слід розглядати як єдиний взаємопов'язаний процес загального психофізичного становлення особистості.

При цьому вчені визнають примат моторики, тобто провідну інтегративну роль моторного аналізатора в існуючому комплексі усіх аналізаторних систем.

Б) Ручні дії, ручна предметно-маніпулятивна діяльність, предметно-практична діяльність та дрібна моторика рук дітей раннього й дошкільного віку ефективно стимулюють формування нейронних структур півкуль головного мозку, що відповідають за психічний розвиток дитини, зокрема її мовлення. Можна вести мову про домінування мануальної діяльності дитини в контексті її раннього психофізичного розвитку.

В) Синхронізація основних рухів дитини, рухів кисті, мимічної мускулатури і язика можуть значно стимулювати розвиток нейронного субстрату мовленнєвих зон головного мозку. У ширшому сенсі слід вести мову про «координацію всіх координацій», включаючи додаткові (зорово-моторну, окуло-моторну, вестибулярну та подарну).

Г) В основі повноцінного мовленнєвого розвитку дитини лежить своєчасне і повноцінне формування підкоркових нейронних структур головного мозку, які являють собою своєрідний фундамент для ефективного функціонування вищих психічних функцій. На ранніх етапах зростання дитини стимулюють розвиток цих підкорково-коркових нейронних структур різні види крослатерального повзання, які в нормі виконуються на основі перехресної координації верхніх та нижніх кінцівок.

Д) Ритмізація рухово-ігрової діяльності (глобальних рухів всього тіла та кінцівок, рухів кистями (пальцями), артикуляційних рухів) дитини в комплексі з іншими корекційними напрямками може помітно покращити її мовленнєвий розвиток (принцип ритмізації).

Е) Плавність, пластичність рухів тіла та кінцівок стимулює формування управлінських механізмів (сервомеханізмів), що позитивним чином впливає на загальний психофізичний розвиток дитини, зокрема її мовленнєвий розвиток.

Є) Мовлення, виразність рухів, миміка та емоції дуже тісно пов'язані між собою – тому можна вважати емоційний супровід рухово-вербальної діяльності потужним стимулятором мовленнєвого розвитку дитини.

Перераховані вище перспективні напрями використання потенціалу моторної сфери дитини в поліпшенні її мовленнєвого розвитку дозволяють виокремити основні **принципи** корекційної роботи: комплексності, примату моторики, сомо-нейро-психічної триєдності, генерування збудження, гармонізації міжпівкульних взаємовпливів, онтогенетичний, принцип «координації всіх координацій» (координаційних трансформацій). Ці принципи необхідно покласти в концептуальні підвалини використання значних можливостей моторної сфери та рухової діяльності дітей із ЗНМ в становленні й корекції їхнього психомовленнєвого розвитку.

2. Розробці інноваційної методики корекції мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання має передувати створення моделі функціонування цієї методики, яка повинна складатися з таких структурних компонентів: цільового (кінцевий корекційний результат), моніторингу мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, планування корекційної роботи, змісту корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами адаптивного фізичного виховання; контролю за корекційним процесом та його коригування.

У якості методичного забезпечення корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ засобами адаптивного фізичного виховання використовувались такі специфічні **методи**: первинності релаксації, пріоритету ручної діяльності, формування міжпівкульної та підкорково-коркової нейронної багаторівневої координації, онтогенетичний метод формування загальної дихальної функції, тотальний ігровий метод.

Для підвищення ефективності корекції мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ III рівня із використанням можливостей формування основних кистьових функцій було удосконалено відомий тренажер М. Єфименка і М. Моги «Ступалки-ЛОГОС», що дало змогу використовувати такі нові його варіанти: «Прес-пап'є», «Передній клин», «Задній клин», «Кульова ручка», «Хитка опора», «Ходулі», «Пружинки», «Помпи», «Летючі тарілки», «Мішечки».

Багаторічне творче застосування значних можливостей адаптивного фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення довело ефективність використання рухового потенціалу (різних видів праксису) в корекції психомовленнєвого розвитку дітей вказаної категорії. Формування праксичних функцій має стати першочерговим стрижнем у загальній системі корекції порушень мовлення в дітей із ЗНМ. Аналіз літературних джерел із проблематики дослідження, а також особистий практичний досвід розвитково-корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення дозволяють виокремити такі ефективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дошкільників цієї категорії на основі використання засобів адаптивного фізичного виховання. До них було віднесено: релаксаційні техніки, корекція кистьових функцій, розвиток глобальної й локальних координацій, формування функції дихання, музикотерапія, озвучування й мовленнєвий супровід рухів, театралізація рухово-логопедичних занять, спеціалізована логопедична корекція.

3. Організований і проведений формувальний педагогічний експеримент дозволив зробити висновок про те, що за всіма видами праксису (загального, дворучного, кистьового, пальцевого, орального, артикуляційного, мимічного, зорово-моторного та символічного) результати в дітей з експериментальної групи помітно переважали показники дітей із контрольної групи, що, за дуже рідким виключенням, було підтверджено методами математичної статистики ($P < 0,05$).

Виконане дисертаційне дослідження не розв'язує всіх існуючих проблем корекції мовленнєвого розвитку дошкільників 3 – 5 років із ЗНМ III рівня засобами адаптивного фізичного виховання в поєднанні з логопедичними корекційними впливами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2014. 22 с.
2. Бартенева Л. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. Київ: Дефектологія. 2000. № 1. С. 34 – 38.
3. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.. Вип. 86. 2022. С.29 – 34.
4. Белова О. Б. Динаміка розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Наука і освіта*. 2024. №1. С. 7-12.
5. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. №7. 10 с.
6. Богуш А. М. Технологія розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2015. № 4. С. 48–53.
7. Бондаренко Ю. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. 10. С. 334–343.
8. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 158 с.
9. Гаврилова Н. С. Особливості порушення моторного розвитку периферійних органів мовлення у дітей з дислалією, дизартрією і ринолалією. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип. 4. С. 144–173.

10. Галущенко В. І. Використання комплексно-інноваційних заходів корекції дизартричних розладів у дітей старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(2). С. 178-185.

11. Герега С. А., Подгорная В. В. Объективизация подходов к диагностике речевых нарушений у детей с учетом дыхательного статуса. Матеріали Міжнар. ел. наук.-практ. конф.[«Психол., педагог. і мед.-біол. аспекти фіз. вихов.»]. (Одесса, 21-26 квітня), Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. С. 390–393.

12. Голуб А. В. Узагальнені результати впровадження інноваційного підходу до корекції усного мовлення дітей старшого дошкільного віку при дизартріях. Науковометодичний журнал «Логопедія». Київ: ДІА, № 12. 2018. С. 19–23.

13. Данілавічюте Е. А. Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. №4 (116). С. 8–29.

14. Данілавічюте Е. А. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. *Особлива дитина: навчання та виховання*. № 4. 2015. С. 8–16.

15. Державний стандарт дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Baz_ovocho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

16. Дмитрієва І. Іваненко А., Одинченко Л. Артпедагогіка як сучасний педагогічний напрям у спеціальній освіті. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2023. № 1(103). С. 241–250.

17. Єфименко М. М. Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу) : парціальна програма з естетико-оздоровчої та фізкультурно-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Вид. 3, доп. та переробл. Електрон. вид. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2025. 60 с.

18. Єфименко М. М. Казкова фізкультура: Парціальна програма з фізичного виховання дітей раннього та до шкільного віку. Видання третє, доповнене та перероблене. Електрон. вид. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2025. 56 с.
19. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* : вип. 7, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Т.1. С. 122–133.
20. Єфименко М. М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 441 с.
21. Єфименко М. М. «Педагогічний стрінгінг» як інноваційний напрям корекції кистьового предметного праксису в дітей із особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2024. №23. С. 137–153. DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.137-153.
22. Єфименко М. М., Бочков П. М. Казкова фізкультура: навчально-методичний посібник із планування занять. Електрон. вид. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2026. 360 с.
23. Зюзін Ю. В. Особливостей моторної та вербальної сфер дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання : збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2022) / за заг. ред. С. О. Черненка. Тернопіль–Краматорськ : ДДМА, 2022. С. 151-155.
24. Зюзін Ю. В. Потенційні можливості активації моторної сфери дошкільників в корекції мовленнєвого розвитку (концептуальний підхід). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1 (125). Суми : Вид-во Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. С. 209-219.
25. Зюзін Ю. В., Мога М. Д. Модель комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного

виховання. *Грані. Науково-теоретичний альманах*. Том 26 № 1. Дніпро, 2023. С. 74-79.

26. Зюзін Ю. В. Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції "Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти". з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023 С. 106-108.

27. Зюзін Ю. В. Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії. *Збірник наукових праць: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 22. Кам'янець-Подільськ. 2023. С. 99-109.

28. Зюзін Ю. В. Формування зорово-моторного пальцевого праксису за інноваційною методикою «ШАШКИ». Тези за матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» (13-14 травня 2025р.): збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Скороводи, 2025. С.114-118.

29. Коновалова Л. М., Ласточкіна О. В. Казкотерапія як засіб корекції мовлення дітей дошкільного віку. «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації»: матеріали VI Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (м. Суми, 14 квітня 2017 р.). Суми, 2017. С. 28–31.

30. Кравченко А. І. Дихальна гімнастика у воді як корекційний засіб заїкання. *Медико-психологічні проблеми дефектології: Зб. наук. праць*. Херсон, 2001. С. 122.

31. Крет Я. В. Артикуляційна дихальна гімнастика, лікувальний масаж для дітей із дизартрією. *Дефектологія*. 1999. № 1. С. 31–33.

32. Лепетченко М. В. Інценування казки як засіб формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення / Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія : Пед. науки. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. Ч. II. № 10 (197) травень 2010 р. 174 -183.
33. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ...докт. психол. наук. Київ, 2017. 502 с.
34. Матейова З. Музыкотерапия при заикании. (пер. с чешск.). Київ : Вища школа, 1984. 303 с.
35. Мога М. Д. Корекція рухових порушень у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 216 с.
36. Мога М. Д. Становлення ручного праксису в дошкільників з особливими освітніми потребами в процесі фізичної активності (силові кистьові функції). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (149). Одеса : 2024. С. 40-48.
37. Мога М. Д. Формування загального праксису у дошкільників із психомовленнєвими порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ. №4(116). 2024. С. 210-230
38. Новікова Н. В. Розвиток мовленевого дихання у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.03 «корекційна педагогіка» / Н. В. Новікова. Одеса, 2009. 20 с.
39. Пасічник А. В., Белова В. О. Казка як засіб розвитку словесної творчості. *Дошкільне виховання*. 2009. №10. С.11–13.
40. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі [Текст] : автореф.

дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Пахомова Наталія Георгіївна ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2006. 20 с.

41. Пахомова Н. Г. Подолання порушень пізнавальних процесів у дошкільників засобами LEGO конструювання. Сучасні проблеми спеціальної освіти: теорія, досвід, інновації : монографія / За заг.ред.проф. І.В. Татяничкової. Вип.2. Славянськ: Вид-воБ.І. Маторіна. 2018. С. 47–56.

42. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. Запоріжжя. 2021. № 77. Т. 2. С. 38 - 43.

43. Подгорна В. В. Основні напрямки застосування спеціальних дихальних вправ з урахуванням відхилень спонтанного дихання дітей 8-10 років. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 7 (33), Т. 2 (Н-Я). С. 109–114.

44. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) /За редакцією К. В. Луцько. Київ, 2019. 405 с.

45. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за ред. Л. І. Прохоренко, 2018. 236 с.

46. Програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку «Віконечко». За ред. Т. В. Сак, 2012. 238 с.

47. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). Особлива дитина : навчання і виховання. 2021. №3 (103). С. 49–55.

48. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). Особлива дитина : навчання і виховання. 2021. №4 (104). С. 28–45.

49. Рібцун Ю. В. Ігри для ротика : вправи на розвиток мовленнєвого дихання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 4. С. 28–29.
50. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор-занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсуючого типу. *Дефектологія*. Особлива дитина: навч. та вихов. 2011. № 4. С. 6–9.
51. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.
52. Рібцун Ю. В. Особливості артикуляційної моторики у дітей п'ятого року життя із ФФНМ. Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (7 квітня 2011 року) / за заг. ред. проф. О. М. Микитюка. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. С. 326–331.
53. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення : навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.: іл.
54. Савінова Н. В. Експериментальна методика діагностики мовленнєвої діяльності у дошкільників із ТПМ. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2014. С. 209–215.
55. Савчук З. Ейдетика в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку. https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/23/vi_snuuk_22.pdf. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (14 квітня 2017 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П. 194 с.
56. Саприкіна О. В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності : дис. ...кан. пед. наук. Луганськ, 2007. 236 с.
57. Синиця А. О. Методологія організації логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП. Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців. Випуск 6. 2023. С. 322-329.

58. Синиця А. О. Програмово-методичний комплекс логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 14 / за ред. О. В. Гаврилова, В. М. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2023. С. 115-128.
59. Система класифікації функції руки (MACS) [електроний ресурс]: <https://kozyavkin.com/uk/news/content/sistema-klasifikaciji-funkciji-ruki-macs/>
60. Сілберг Д. Мовний тренінг (розвиваючі ігри для дітей від 3 до 6 років). *Обруч*. 2004. №4. С.12–14.
61. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2–11.
62. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2–5.
63. Тарасун В. В. Формування мовленнєвої особистості дитини з особливостями в розвитку. *Науковий вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2013. С. 165–173.
64. Твіггер З. Мікромайстерність / пер. з англ. О. Чупа. Харків : Фабула, 2022. 256 с.
65. Тищенко В. В. Логопедична терапія: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. № 7(1). С. 393 – 402.
66. Тищенко В. В. Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. №4. С. 156–165.
67. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с.

68. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
69. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ, 2014. 144 с.
70. Тур Л. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників. Харків : ВГ «Основа», 2016. 120 с.
71. Федоренко С. В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором. Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології : зб. наукових праць. Кам'янець-Подільський. Вип. 3. 2015. С. 240–245.
72. Федоренко С. В. Розвиток наочно-образної основи мовлення у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором / С. В. Федоренко, М. Поліковські. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2020. Вип. 39. С. 109-114.
73. Фрейджер Р. Особистість, теорії, вправи експерименти : велика університетська бібліотека : пер. з англ. / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 704 с.
74. Хлистова Г. О. Інтегроване заняття з елементами LEGO-конструювання для дітей із ЗПР. *Логопед*. 2019. № 2 (98). С. 39–41.
75. Хомік Т. В., Суховець Н. М. Особливості використання кріотерапії в логопедичній роботі з формування артикуляційного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Інноваційна педагогіка: Науковий журнал*. 2022. Випуск 53. Том 2. С. 57–62.
76. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. 2017. Вип. 156. С. 239–243.

77. Шарапова О. В. Лего-технології на логопедичних заняттях. *Логопед.* 2019. № 9 (105). С. 17–26.
78. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. № 23. С. 240–247.
79. Шульженко Д. І. Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційнопедагогічної роботи в реабілітаційних центрах. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / за ред. П. Н. Таланчука.* Київ: Університет «Україна». 2004. С. 494–499.
80. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2017. Вип. 33. С. 107–117.
81. Яковенко А. О. Визначення рівня сформованості мовленнєвої готовності та ефективність логопедичної корекційної програми у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку. *Основні напрямки розвитку педагогічної науки : зб. тез доп. II міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернігів, 20-21 жовтня.* 2017 р. Чернігів. 2017. С. 76–78.
82. Яковенко А. О. Інноваційні технології для підвищення якості проведення логопедичних занять в сучасних умовах загальноосвітнього простору. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* 2014. Вип. 27. С. 231–234.
83. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання. дис. ...канд. пед. наук. Київ. 2018. 330с.
84. Conner J., Kelly-Vance L., Ryalls B., & Friehe M. A play and language intervention for two-year-old children: Implications for improving play skills and language. *Journal of Research in Childhood Education.* 2014. 28. P.221–237.

85. Dilbar K. G. Formation of fluid speech in preschoolers. *International Engineering Journal For Research & Development*. 2021.V.6(1). P. 1–5.
86. Efimenko N. N., Biesieda V. V., Litvyakov M. V. The exercise vibration wave principle in physical rehabilitation of children with musculoskeletal system disorders. *Propósitos y Representaciones*. May 2021, Vol. 9, SPE (3), e1166 ISSN 2307-7999 Current context of education and psychology in Europe and Asia e-ISSN 2310-4635 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1166/>
87. Efimenko N. N, Suprun M. O., Biesieda V. V., Kantarzhly V. K. The correction of hand subject-practical activity of preschoolers. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)* DOI:10.9756/INTJECSE/V14I6.307 ISSN: 1308-5581. Vol 14, Issue 06 2022.
88. Ginzburg J., Moulin A., Fornoni L., Talamini F., Tillmann B., et al. Development of auditory cognition in 5-to10-year-old children: Focus on musical and verbal short-term memory. *Developmental Science*.2021.25(3). e13188. <https://doi.org/10.1111/desc.13188>
89. Gonzalez, S. L., Campbell, J. M., Marcinowski, E. C., Michel, G. F., Coxe, S., & Nelson, E. L. (2020). Preschool language ability is predicted by toddler hand preference trajectories. *Developmental Psychology*, 56(4), 699–709.
90. Jurkat S., Gruber M., Kärtner J. The effect of verbal priming of visual attention styles in 4-to 9-year-old children. *Cognition*. 2021. V. 212. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104681>.
91. Kornev A. N., Balčiūnienė I. Word structure in typically-developing and primarily language-impaired children: A usage based corpus analysis of Russian preschoolers. In: Babatsouli E., editor. *On Under-Reported Monolingual Child Phonology*. Multilingual Matters; Bristol, UK: 2020. P. 201–228.
92. Kulp M., Ciner E. Maguire M. et al. Attention and Visual Motor Integration in Young Children with Uncorrected Hyperopia, *Optometry and Vision Science*. 2017. 94 (10) P. 965–970.
93. Lim C. Y., Tan P.C., Koh C. et al. Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Beery-VMI): lessons from exploration of cultural

variations in visual-motor integration performance of preschoolers. *Child: Care, Health and Development*. 2015. 41(2). P. 213–221.

94. Maldarelli J. E., Kahrs B.A., Hunt S.C., Lockman J.J. Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Dev Psychol*. 2015. 51(7). P.879–888.

95. Miller E., Patterson R., Simmering V. R. Language supports young children's use of spatial relations to remember locations. *Cognition*, 2016. V.150. P.170–180.

96. Moga N. D. The author's modification of the existing praxis classification among children with special needs in the context of their psycho-speech development. *EUREKA : Social and Humanities*. 1. 2024. P.24-31.

97. Moga, M., & Zuzin, Y. Method effectiveness of preschoolers' speech correction using adaptive physical education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 2024. P. 2560–2571.

98. Mudryk O., Ivakhnenko A., Odyuchenko L., Dmytriieva I., Ivanenko A. and Shelever O. Mental and Pedagogical Techniques in Teaching Children with Special Educational Needs. *Neuropedagogical Aspect. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. 13 (4). 292-305.

99. Nelson E. L., Gonzalez S. L., Coxe S., Campbell J. M., Marcinowski E. C., Michel G. F. (2017). Toddler hand preference trajectories predict 3-year language outcome. *Dev. Psychobiol*. 59, 876–887.

100. Neville K. Speech and language activities for preschoolers. 2020. https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2020/03/Preschool-ActivitiesSpanish_English.pdf

101. Oberer N., Gashaj V., & Roebbers C. M. Motor skills in kindergarten: Internal structure, cognitive correlates and relationships to background variables. *Human Movement Science*. 2017. 52. P. 170–180.

102. Pakhomova N., Baranets I. Okhrimenko, I., Rudenko, L. Stakhova, L. & Moroz, L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*. 2023. 19(91). P.474-483.

103. Renee De Assis. Promoting imagination in preschool classrooms. *Texas Child Care quarterly*. 2019. V. 42 (4). P. 1–6.
104. Salwa Al-Harbi. Language development and acquisition in early childhood. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2019. 14. 69. 10.11591/edulearn.v14i1.14209.
105. Serpil P. & Esra A. Preschool Children's School Readiness. *International Education Studies*. 2017. Vol. 10, No. 1, P. 144–154.
106. Turan E., Kobaş M., Göksun T. Spatial language and mental transformation in preschoolers: Does relational reasoning matter? *Cognitive Development*. 2021. V. 57. DOI: 10.1016/j.cogdev.2020.100980
107. Varuzza Cristiana, D'Aiello Barbara, Lazzaro G iulia, Quarin Fabio, De Rose Paola, Bergonzini Paola, Menghini Deny, Marini Andrea and Vicari Stefano. (2023) Gross, Fine and Visual-Motor Skills in Children with Language Disorder, speech Sound Disorder and Their Combination *Brain Sci.*, Vol. 13(9), P. 1289.

Д О Д А Т К И

Додаток 1

ЗАНЯТТЯ З ФИЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(інтеграція фізичного, мовленнєвого й пізнавального розвитку дітей)

*ВТГ – «Пригоди веселого Язичка»**СМГ – «Один день із життя маленького Язичка»**Для дошкільників шостого року життя*

ЗАНЯТТЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(інтеграція фізичного, мовленнєвого й пізнавального розвитку дітей)

ВТГ – «Пригоди веселого Язичка»

СМГ – «Один день із життя маленького Язичка»

ПОРР – «повне еволюційне коло»

Вік – шостий рік життя

Фізкультурна специфікація заняття: у занятті передбачено сполучення і синхронізація глобальної координації тулуба та кінцівок із координацією артикуляційного апарату.

Методичні особливості заняття: стимуляція і корекція мовленнєвого розвитку дошкільників із використанням елементів артикуляційної гімнастики протягом всього заняття.

Матеріально-технічне забезпечення (МТЗ): 2 – 4 гімнастичні драбини

Музичний супровід: за вибором інструктора з фізичної культури і/або музичного керівника.

Автор: доктор педагогічних наук, професор БДПУ М. М. Єфименко

Зміст заняття (лібретто)

Дорогі хлопчики та дівчатка! Сьогодні ми з вами пограємо у фізкультурну казку про веселого маленького Язичка, який мешкав у своєму затишному будиночку-ротику. У кожного з вас є такі язичок і ротик. Правда, є? Ну, покажіть мені ваші маленькі язички! Діти показують свої язички. Зверніть увагу, наскільки вільно і далеко кожна дитина висунула під час показу свій язик. Повторіть цю вправу 3 – 4 рази без напруження та будь-яких інструкцій із боку педагога.

А зараз давайте ляжемо на спину і покажемо, як наш маленький Язичок спить на своєму ліжку.

Впр. 1 «Сонний язичок». Із вихідного положення (ВП) лежачи на спині в позі ембриона повільно погойдуватися з боку на бік, а потім і вперед – назад, імітуючи, як сонний Язичок рухається у своєму затишному ліжечку.

Артикуляція: разом із поворотами тіла в обидва боки рухати висунутим із рота язиком вліво – вправо, в такт рухам. Під час погойдувань вперед – назад відповідно опускати язик на нижню губу і потім піднімати його на верхню.

Язичку так не хочеться вставати, і він тільки боязко виглядає з-під своєї ковдри, щоб потім знов під нею сховатися.

Впр. 2 «Під теплою ковдрою». Із ВП лежачи на спині спочатку повільно згрупуватися («сховатися під ковдрою»), а потім також повільно витягнутися, піднявши руки над головою («визирнути з-під ковдри»).

Артикуляція: в такт рухам згинання і випрямлення тулуба ховати і помірно висовувати розслаблений і трохи широкий язик.

Однак прийдеться все-таки нашому Язичку вставати, оскільки настав ранок, і дітям час підійматися та приводити себе в порядок.

Впр. 3 «Бадьорий підйом». Із ВП лежачи на животі повільно витискати верхню частину тулуба на напівзігнутих руках, імітуючи ранковий підйом.

Артикуляція: під час підйому тулуба притискати язик до верхніх зубів, а під час опускання – до нижніх, опосередковано поєднуючи мікро- і макропростір рухів.

Неподалік Язичок побачив кішку Мурку і вирішив, як вона, вигнути свою спину дугою.

Впр. 4 «Кішка Мурка». Із ВП на низьких рачках округляти спину і погойдуватись вперед – назад, зображуючи пустунку Мурку.

Артикуляція: округляючи спину, необхідно синхронно вигнути дугою свій язик, спираючи його кінчик у нижні зуби; утримувати його в такому положенні деякий час.

Пес Мурзик, що знаходився неподалік, від здивування навіть свій язик висунув і став також робити ранкову гімнастику пробудження.

Впр. 5 «Пес Мурзик». Із ВП на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) згинати руки, наближаючи обличчя до своїх кистей, а напівзігнуту ногу (чередуючи ліву і праву) при цьому піднімати назад – вгору, зображуючи хвіст песика, що вже прокинувся.

Артикуляція: посміхнутися, трохи розкривши рота, покласти широкий язик на нижню губу і утримувати його в такому положенні деякий час. А за

вікном у цей час прокинулась техніка. Спочатку трактор, а потім і мотоцикл вирішили завести свої двигуни, оскільки їм вже треба було виїзжати з гаража.

Впр. 6 «Трактор і мотоцикл». Із ВП на високих рачках (спочатку на напівзігнутих руках і ногах, а потім – на випрямлених) розгойдуватись вперед – назад, зображуючи вібрацію працюючого двигуна.

Артикуляція: посміхнутися, відкрити рота і постукати кінчиком язика по верхнім зубам. При цьому слід багаторазово і чітко вимовити сполучення звуків «дддд» і «тттт».

У цей час на кухні заворушився чайник, бо мама вже давно там поралася, готуючи всім сніданок.

Впр. 7 «Чайник закипів». Із ВП сидячи на сідницях, зігнути ноги, обхопити гомілки руками (в позі угруповання), повільно повертатися приставними кроками спочатку в один, а потім в інший бік, зображуючи чайник, що закипів.

Артикуляція: трохи відкрити рота, покласти спокійний язик на нижню губу і, пошльопуючи його двома губами, вимовити «пя – пя – пя».

У відкрите вікно було чути, як з гірки спускається конячка, дзвінко цокаючи своїми копитцями по мостовій.

Впр. 8 «Конячка». Із ВП навпочіпки, стегна розведені, а руки зігнуті перед груддю, немовби вершник утримує ними поводи, – пружинити на ногах, трохи припіднімаючись та опускаючись в умовному сідлі.

Артикуляція: посміхнутися, показати зуби, трохи відкрити рота і ритмічно поклацати кінчиком язика, спочатку повільно, а потім все скоріше, немовби конячка з підтюпця поступово перейшла на галоп.

Вирішив язичок також трохи розім'ятися, виконати ранкову прогулянку, спустившись по сходинках.

Впр. 9 «Сходинки». Із ВП сидячи на сідницях, ноги при цьому з'єднані разом і випрямлені, – пересуватися вперед за допомогою «крокових» рухів стегнами – сідницями, зображуючи Язичка, що спускається сходинками.

Артикуляція: «крокувати» кінчиком язика по верхнім зубкам із «притопом» спочатку зліва – направо, а потім навпаки, справа – наліво.

Раптом із сусідньої будівлі запахло чимось смачненьким...

Впр. 10 «Смачно пахне». Із ВП на низьких колінах, руки на поясі, повільно підніматися на високі коліна, імітуючи зазираєння у віконце будинка, звідкіля так смачно пахло.

Артикуляція: повільне колове облизування губ язиком, спочатку в один бік, а потім в інший.

Зазираючи у віконце, язичок побачив, як матуся смажила на пательні смачненькі оладки для своїх діточок і тата.

Впр. 11 «Оладки». Із ВП основна стійка — виконувати присідання-вставання в повільному темпі, поступово прискорюючи рухи до середнього темпу, – дітям дуже сподобались оладки і вони швидко з’їдали їх зі своїх тарілочок.

Артикуляція: у верхньому положенні стоячи висунути широкий язик і трохи закруглити його края доверху (показали «оладку»), потім швидко його сховати і щільно стиснути губи («з’їли оладки»).

Хлопчики та дівчатка з апетитом запивали оладки духмяним чаєм зі своїх красивих чашечок.

Впр. 12 «Чашечка». Із ВП основна стійка прийняти позу на одній нозі, іншу при цьому зігнути і розташувати лодижку на коліні опорної ноги, зберігаючи основне положення тіла. Зображуємо чайну церемонію – обережно, не випустить чашечку з рук!

Артикуляція: посміхнутися, висунути язик і зробити його «чашечкою», зігнувши края доверху.

Навіть швейна машинка і та прокинулася в своєму куті та почала строчити-строчити-строчити!

Впр. 13 «Швейна машинка». Ходьба спочатку дрібним кроком, а потім все більше подовжуючи його. Таким чином ми наочно показуємо, як строчить голка швейної машинки, просовуючи при цьому тканину вперед.

Артикуляція: в такт крокам висуваємо спочатку недалеко, а потім все далі (по мірі подовження кроків) напружений гострий язик.

Неподалік по рельсах їхав паровозик, він весело привітав Язичка свистом своєї труби.

Впр. 14 «Привітний паровозик». Сумісна групова ходьба в колоні по одному, взявши ідучого попереду за пояс, зображаючи привітний паровозик із вагончиками.

Артикуляція: зробити губи трубочкою і посвистувати в такт рухам ніг.

З іншого боку дороги, по якій крокував наш веселий Язичок, текла річка, а по ній йшов, пускаючи дим із труби, працюватий пароплав.

Впр. 15 «Працьовитий пароплав». Ходьба середніми випадами вперед, зображуючи завантажений вугіллям пароплав.

Артикуляція: зробивши щільними губи трубочкою, відтворювати в такт випадам низькі й протяжні звуки корабельної труби.

Від цих гудків у квіткових присадках прокинулись бджілки та джмелики і стали збиратися на медоносні квіти в надії поласувати солодким нектаром.

Впр. 16 «Солодкий нектар». Лазання по нижніх щабелях гімнастичної драбини приставними кроками, зображуючи джмелів та бджілок, що рухаються по стеблях квітів.

Артикуляція: висовувати широкий та довгий язик і робити ним рухи знизу вверх, немов би злизуючи солодкий квітковий нектар.

А ось і прокинулись жабки-квакушки – мабуть, на сніданок приснилися їм мушки!

Впр. 17 «Жабки снідають». Біг дрібними кроками в повільному темпі, зображуючи жабенят, які полюють на мушок.

Артикуляція: трохи відкрити рота й акуратно швидкими рухами вперед-назад шльопати язиком по губах: показувати, як жабка ловить своїм спритним язичком мушок.

У цей час беззвучно замрячив дрібний дощик.

Впр. 18 «Дрібний дощик». Беззвучні підстрибування на місці на передніх відділах стоп, зображуючи крапельки дощу.

Артикуляція: щільно стиснути верхню і нижню губи, щоб жодного звука не вирвалося – так діти зображують тихий, беззвучний дощик.

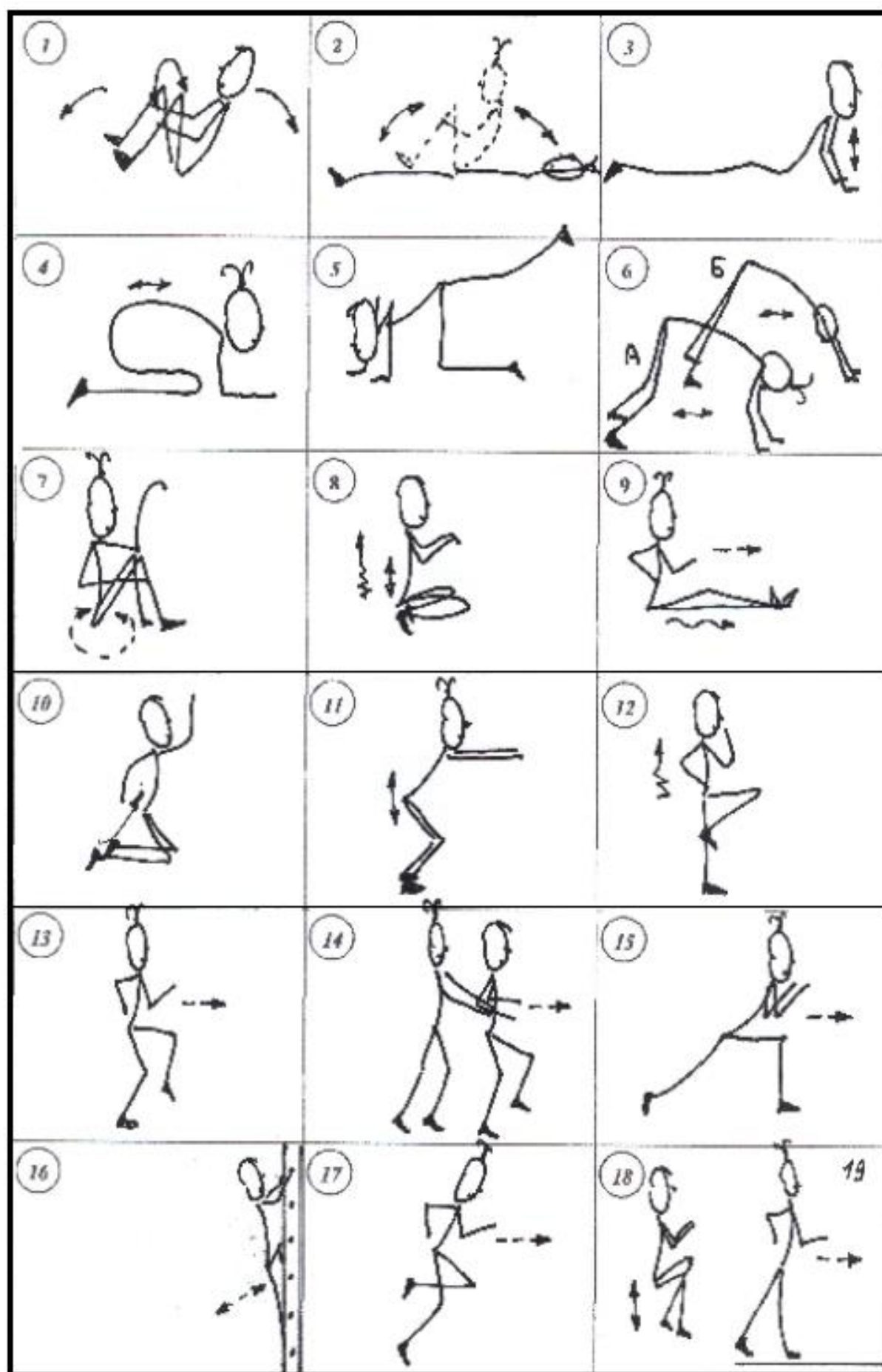
Язичок вирішив перевірити, сильний дощик йде або дрібний.

Впр. 19 «Допитливий язичок». Спочатку спортивна ходьба з поступовим переходом до звичайної ходьби, зображуючи, як язичок поспішає додому, оминаючи багаточисельні калюжи.

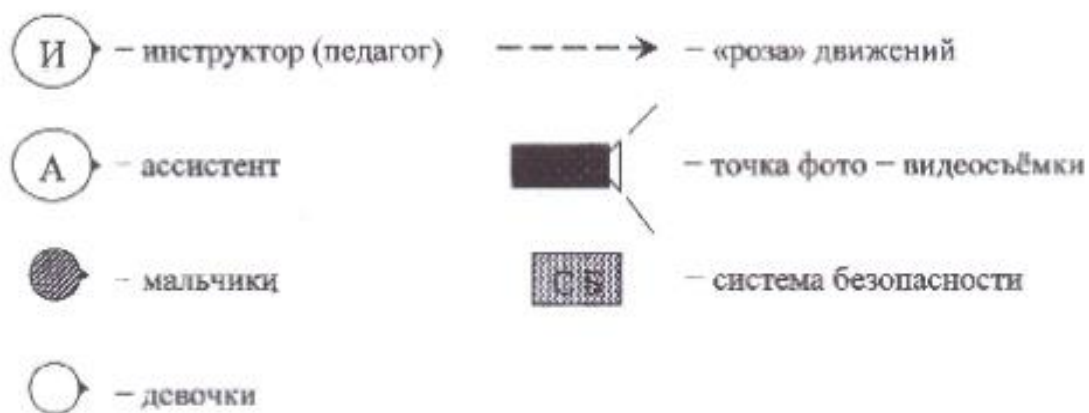
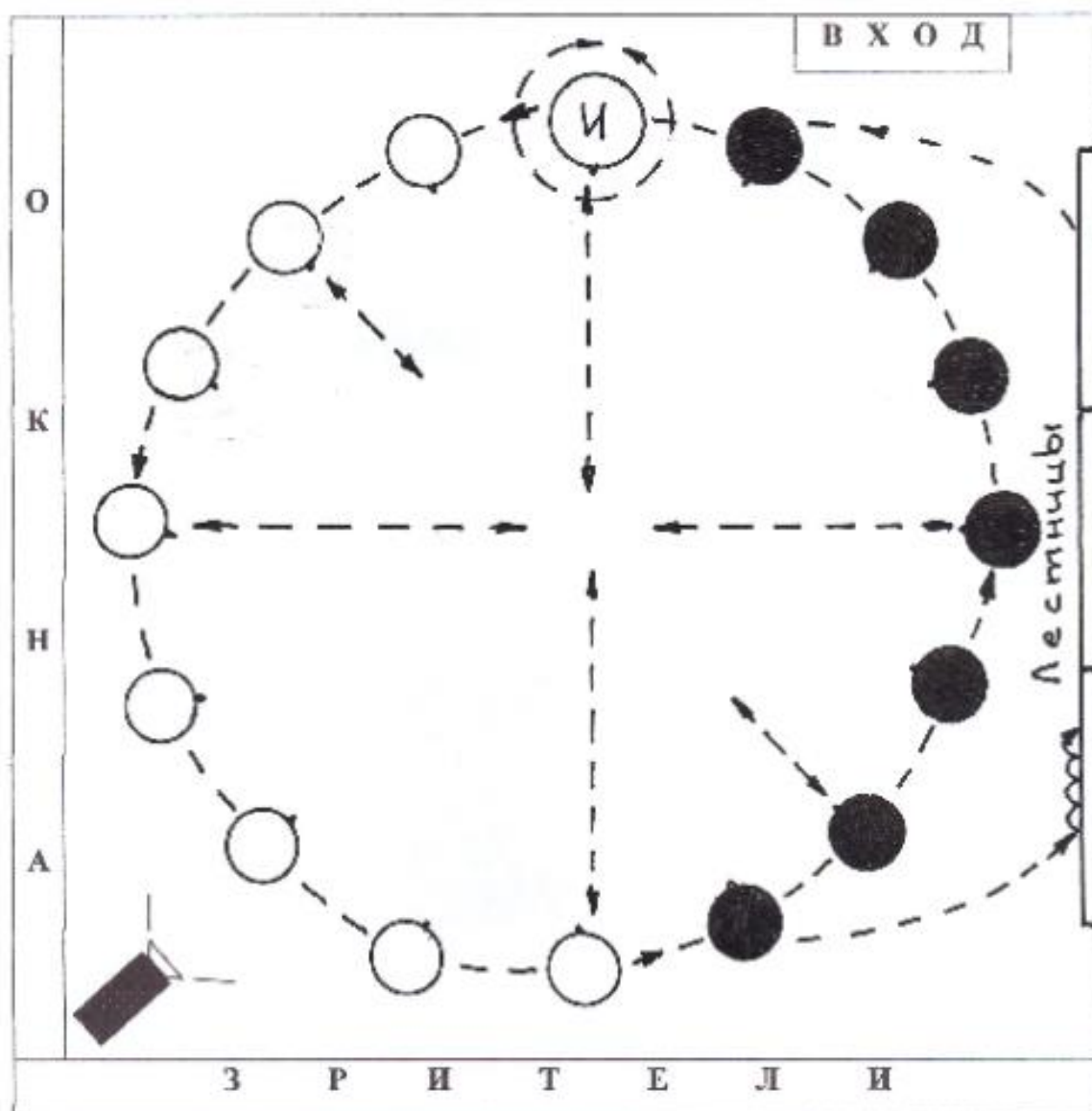
Артикуляція: чергувати в такт крокам два артикуляційних рухи: спочатку висунути вперед нижню щелепу і зробити нижню губу чашечкою («дощик крапає!»), а потім висунути вперед верхню щелепу, зображуючи верхніми зубами й обтискаючою їх губою парасольку («а тепер не крапає!»).

Вдосталь нагулявшись, наш веселий Язичок повернувся у свій будиночок-ротик. І нам, хлопчики та дівчатка, час повертатися в свої затишні групові кімнати – там нас завжди чекають інші цікаві заняття!

Під керівництвом вихователя діти в колону по одному покидають фізкультурний / музичний зал. «Бувай, веселий Язичок, ми ще не один раз будемо з тобою брати участь у різних фізкультурних казках про твої веселі пригоди!».



ПРОСТРАНСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ



КАЗКОВА ФІЗКУЛЬТУРА

ВТГ – «Супер-герої»

СМГ – «Котяча команда «Супер-мяу» в дитячому садочку»



Заняття з фізичної культури

за технологією професора Миколи Єфименка «Казкова фізкультура»

ВТГ – «Супер-герої»

СМГ – «Котяча команда «Супер-мяу» в дитячому садочку»

Вікова група – середня-старша

Переважаючий основний руховий режим (ПОРР) – лежачий – повзальний – сидячий

Матеріально-технічне забезпечення (МТЗ) – авторські тренажери «Ступалки-ЛОГОС» професорів М. Єфименка і М. Моги (за кількістю дітей).

Методичні особливості заняття: заняття спрямовано на поліпшення цілісної практичної системи (ЦПС) у дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку з акцентом на корекцію як загального праксису (основних рухів лежання, повзання, сидіння), так і бімануального (загальноручного, кистьового, пальцевого), зорово-моторного і предметно-маніпулятивного праксису.

Музичний супровід: мікс із різних інструментальних мелодій, підібраних під сюжет кожної вправи.

Автор плана-сценарія: Вікторія Фаустова, інструктор із фізичного виховання КЗДО №148 КТ КМР

Науковий консультант – д. п. н., професор Єфименко М. М.

Лібретто (казковий сюжет заняття)

Доброго дня, хлопчики та дівчатка! Але я не дуже впевнена, що ви – саме хлопчики та дівчатка... Сьогодні вранці в нашому дитячому садочку відбуваються якісь дива! Спочатку, коли я йшла до вас по коридору, я побачила з-за кута чийсь довгий пухнастий хвіст, потім ледь почула м'яке тупотіння лапок по підлозі (туп-туп-туп, туп-туп-туп...), а трохи пізніше – котячі звуки «Мяу-мяу, ми команда Супер-мяу!». Спочатку я подумала, що мені просто це здалося, але потім я згадала мультфільм про супергероїв, про команду «Супер-мяу» і зрозуміла, що до нас в гості прибули всім відома котяча команда у складі Васі, Алі, Міа, Соні та Вао! Тоді я зрозуміла, що вони, мабуть, у нас в гостях у

садочку і хочуть запросити нас у свою славнозвісну Команду! Ну що, ви згодні стати Супергероями, кожен з яких буде мати своє ім'я, наприклад, Микола, Андрій, Сашко, Тетяна, Наталка і Альона! Ви також можете стати Супергероями, якщо виконаєте всі казкові завдання. Вперед – у Казку! А зараз ми з вами опинилися в казковому залі, де і будуть відбуватися наші ігрові пригоди...

Впр. 1 «Пробудження у казці». Із вихідного положення (в. п.) лежачи на животі, кистями захопити «Ступалки» – впертися ними в підлогу, трохи віджатися від неї і прийняти положення напівкобри. Повернутися у в. п., зображуючи пробудження після нічного сну...

Команда «Супермяу», давайте озирнемось навколо – де це ми з вами опинилися?

Впр. 2 «Де ми?». Із в. п. лежачи на животі, кистями захопити «Ступалки» – впертися ними в підлогу, трохи віджатися від неї й прийняти положення напівкобри: робити почергові повороти голови вліво і вправо. Повернутися у в. п.

Все гаразд! Головне, що з нами наші пухнасті суперхвостики, в яких зосереджена наша котяча сила!

Впр. 3 «Супер-хвостики». Те саме, але додати до цього синхронні почергові згинання-розгинання ніг у колінних суглобах. Це рухаються наші особливі хвостики!

Подивіться, я бачу казковий міст, по якому нам треба буде проповзти на інший бік глибокої прірви...

Впр. 4 «Казковий міст». Із в. п. упор лежачи на «Ступалках» зафіксувати пряме положення тулуба й ніг протягом кількох секунд.

Суперкоманда, я чую якесь скреготіння. То, мабуть, крижаний міст почав тріскатись... Треба поспішати, бо вже скоро він зовсім розтане і ми опинимось перед глибокою прірвою, яку нам не подолати. Тільки котяча спритність допоможе нам успішно це зробити!

Впр. 5 «Готуємось до переправи». Із в. п. на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) помірно тупотіти «Ступалками» по підлозі, розвертаючись навколо вертикальної осі почергово в обидва боки за допомогою приставних кроків.

За мною, відважна Суперкоманда: наприклад, Микола, Андрій, Сашко, Тетяна, Наталка і Альона!

Впр. 6 «Хиткий міст». Із в. п. на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) повільно повзати по умовному мосту у вигляді довгої мотузки, що лежить вздовж залу по його середині.

Відчуваю, як під нашою вагою починають падати крижинки, міст починає нахилитися і сунутися вниз. Скоріше, спритна котяча команда!

Впр. 7. «Скоріше на той бік!». Те саме, що в попередній вправі, але тепер у середньому темпі.

Міст почав падати вниз – тільки спритні стрибки можуть допомогти нам дістатися бажаного скелястого виступу!

Впр. 8 «Котячі стрибки». Із в. п. на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) спочатку повільно, а потім прискорено повзати своєрідними «стрибками»: спочатку ставити уперед одночасно дві руки, а потім просувати уперед одночасно дві ноги.

Ух, начебто всі подолали цю складну крижану перешкоду. Вітаю вас, моя котяча Суперкоманда!

Але, мабуть, ми з вами поспішили радіти... Дивіться, хто спостерігає за нами з вершин Снігової Гори... Та це ж Сніговий барс, хазяїн самих високогірних вершин! Його можуть зустріти лише ті, хто зможе досягнути майже неба!

Впр. 9 «Сніговий барс». Із в. п. на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) прийняти позу барса перед стрибком (на напівзігнутих руках і ногах) і зберігати її протягом деякого часу.

Подивіться, мені здається, що він нас попереджає – не ходіть сюди, бо тут я хазяїн сріблястих гірських вершин!

Впр. 10 «Сердите гарчання». Те саме, що в попередній вправі, тільки тепер повільно розгойдуватися у позі попередження вперед-назад і гарчати «Р-р-р-р-р...».

Подивіться, мої супер-герої, на яку величезну срібну гору зміг забратися сильний і мужній Сніговий Барс!

Впр. 11 «Величезна срібна гора». Із в. п. на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) прийняти позу гори з повністю випрямленими верхніми та нижніми кінцівками. Можна трохи розгойдуватися в цій позі в різні боки, немовби гора також сердиться і попереджає незваних гостей.

Щось мені трохи не по собі... Ой, може, не будемо ризикувати і повернемося назад?

Впр. 12 «Трохи страшно». Те саме, але тепер ще й повільно розвертатися в цій позі почергово в кожний бік, імітуючи страх і сумнів...

Відкинемо сумнів! Невже ви забули, що ми – Супергерої?) Сміливо продовжимо дертися на гору, спираючись на наші спеціальні супер-снігоходи «Ступалки»!

Впр. 13 «Тільки вперед!». Із в. п. на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільно повзати по периметру залу.

Піднімається північний Вітер, який хоче наслати на нас лютий мороз. Треба прискоритися, щоб дістатися до вершини і отримати почесне звання «Снігові Супербарси»!

Впр. 14 «До бажаної вершини!». Те саме, що в попередній вправі, але тепер повзання на «Ступалках» треба виконувати у середньому темпі.

Ось він, величний Сніговий Барс, хазяїн Срібної Гори. Давайте доторкнемось своєю долонею до його сильної лапи, бо він також із сімейства котятчих. Тепер і ми стали не просто кошенята, а суперкоманда Снігових Барсів! Але ми з вами трохи затримались, бо вже час нам повертатися в дитячий садок, де на нас очікує... смачний обід!

Впр. 15 «Повернення в дитячий садок». Із в. п. на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільно повзти

вперед ногами по периметру залу. Суперкоманда Снігових Барсів з перемогою повертається додому! Тільки тепер нам треба побудувати новий крижаний міст замість того, який провалився у безодню, коли ми переправлялися через неї раніше.

Впр. 16 «Будуємо новий міст». Із в. п. на задніх середніх рачках (животом догори, коли тулуб і стегна максимально підняті, знаходяться на одній прямій лінії паралельно підлозі) зберігати цю позу деякий час, імітуючи будівництво нового моста.

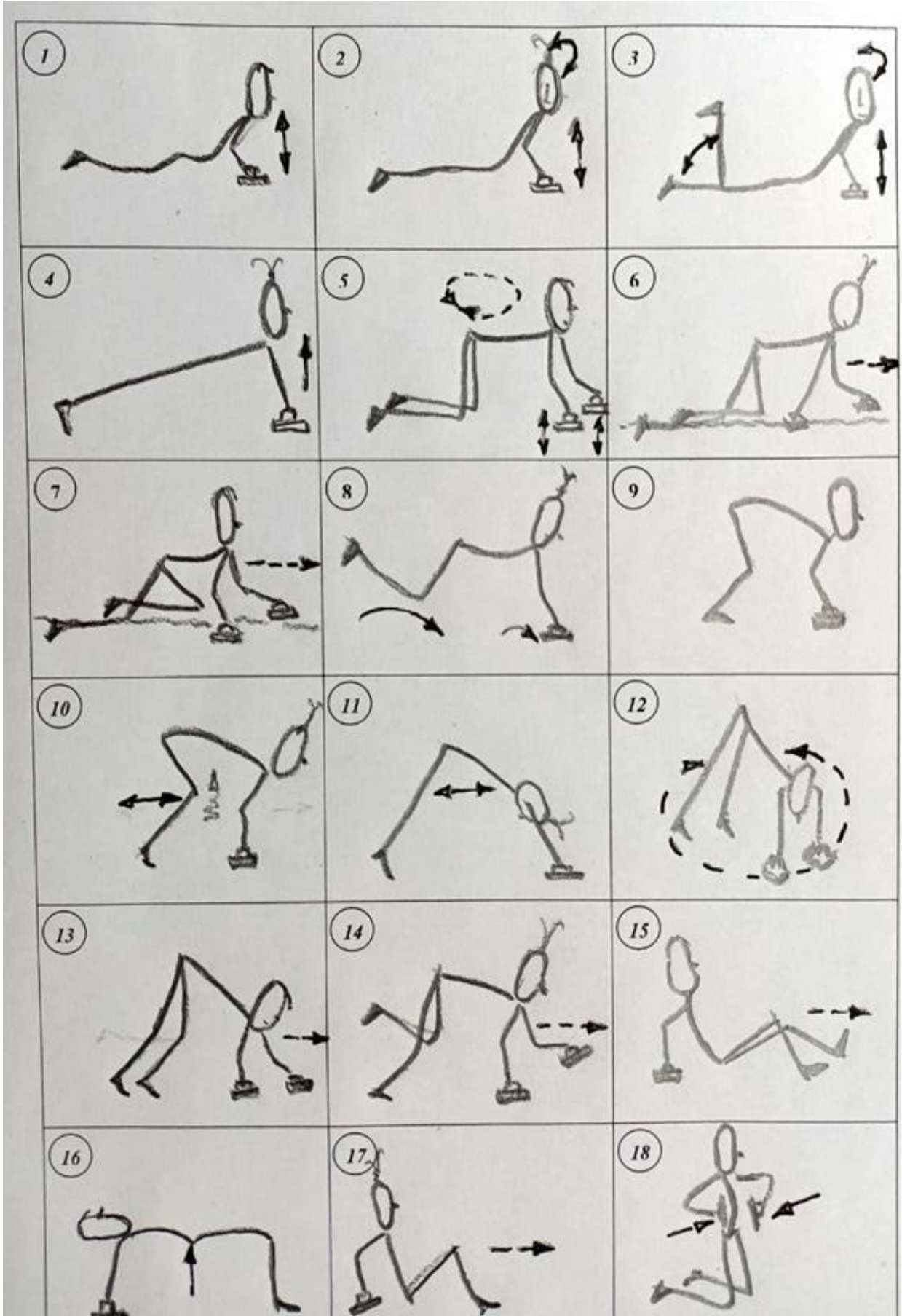
Нарешті міст залишився позаду. Команда в повному складі швидко повертається в рідний садочок.

Впр. 17. «Швидкий спуск». Із в. п. сидячи на сідницях з опорою руками на «Ступалки» впертися ними в підлогу і пробувати просуватися вперед, згинаючи-розгинаючи ноги і відштовхуючись ззаду руками.

Спуск успішно закінчено! Подивіться навкруги – ніхто з нашої Суперкоманди не загубився, не застряг у снігових наметах? Усі в зборі – тоді все гаразд!

Впр. 18. «Перевірка гірського інвентаря». Діти піднімаються спочатку в положення на високих колінах, повертаються навколо вертикальної осі почергово в обидва боки, умовно струшуючі сніг і крижинки з опорної поверхні «Ступалок», обережно стукотять ними, повертають ліворуч-праворуч, роблять потрушуючи рухи тощо.

Повільно піднімаються в стояче положення, складають «Ступалки» в спеціальний бокс до нових гірських пригод. У колону по одному під бадьюру, оптимістичну музику команда Супергероїв покидає казкову галявину. До побачення! До нових цікавих зустрічей!



ГРУПОВИЙ ТРЕНІНГ З ГОРИЗОНТАЛЬНОГО ПЛАСТИЧНОГО БАЛЕТУ

ВТГ: «Весняні дива природи»

СМГ: «Казочка про вербові котики»

Напря́м: предметне пластик-шоу.

Методичні особливості тренінгу: з елементами гендерного та екологічного виховання (ознайомлення з весняними явищами природи, поглиблення знань дітей про вербу, народні традиції, пов'язані з нею, плекання любові до природи).

Атрибутика та декорації: для хлопчиків — вербові гілочки з жовтими, великими і пухнастими «котиками», для дівчаток — вербові гілочки з продовгуватими зеленими «сережками»; на стінах — ілюстрації весняної природи (верби, став тощо).

Музичний супровід: релаксаційна музика з весняними мотивами.

Вік: п'ятий рік життя.

Кількість дітей: 12-14.

Тривалість: 25-30 хв.

Матеріально-технічне забезпечення: велике комфортне килимове покриття, дзеркало.

Місце проведення: достатньо простора музична або фізкультурна зала дошкільного навчального закладу.

Екіпірування: зручний спортивно-танцювальний одяг у весняній кольоровій гамі (наприклад, у хлопчиків — жовтий, у дівчаток — зелений).

Автор сценарію: інструктор-викладач із пластик-шоу Єфименко Юлія Володимирівна.

Літературний редактор: Ю. П. Журлакова.

Науковий консультант: д. п. н., професор М. М. Єфименко.

Ілюстрація для обкладинки та деякі декоративні елементи для просторово-графічного оформлення взяті з Інтернет-ресурсів (із вільного доступу).

Лібрето (фізкультурна казка)

Інструктор із дітьми розташовуються на килимовому покритті у формі кола ногами до центра (хлопчики — ліворуч від дорослого, дівчатка — праворуч), заплющують очі, розслабляються. Тихо звучить спокійна релаксаційна музика.

Інструктор. Хлопчики та дівчатка, заплюште оченята й уявіть, що ми опинилися біля ставка. Тут тихо і зелено. У ставку виблискує водичка, а над нею схилилися гнучкі верби. Вони дивляться у плесо, мов у дзеркало, і всміхаються своєму відображенню. Час від часу на стовбури вербичок напочуються хвильки, та деревця міцно тримаються корінням за береги. Коріння верб скріплює береги й очищує воду, саме тому їх і садять поблизу ставків, річок, озер, криниць...

Ось і навколо нашого ставочка ростуть гарні, стрункі, гнучкі верби. І сьогодні тут станеться справжнє диво! Будьте уважними, дихайте спокійно й легко — казка починається!

На землю вже прийшла весна. Зазеленіла травичка. На деревах набубнявіли бруньки. Подекуди з'явилися й перші листочки. Гілочки наших вербичок також рясно вкрилися бруньками. У них, мов у затишних колосочках, сплять маленькі пухнастики — вербові діточки. На одних деревцях — синочки — великі кругленькі біло-жовті «котики». На інших — донечки — дрібненькі довгасті й зеленаві пухнастики-«сережки», назвемо їх «кицями».

Гравітаційне розвантаження (ГР) хребта і зниження нервово-психічного збудження «Пухнастий сон»

Хлопчики й дівчатка лежать на правому боці ногами до центра кола, приймають позу «закритого» згрупування: нахиляють голову вперед, округлюють тулуб, згинають руки в ліктях та ноги в колінах, у кистях тримають вербові гілочки. Зберігають цю релаксаційну позу протягом деякого часу. Вправа сприяє гравітаційному розвантаженню хребта і зниженню психічного збудження.

Інструктор. Час пухнастикам прокидатися! Аби розбудити своїх діточок, вербички загоїдали вітами.

Вправа 1 «Годі спати!»

З в. п. лежачи на спині, ногами до центру кола, руки з вербовими гілочками простягнуті вздовж тулуба, ноги зігнуті в колінах і злегка розведені, стопами на опорі (а), діти виконують виразні рухи руками, схрещуючи їх і розводячи в сторони (б).

Інструктор. «Котики» та «киці» почали солодко потягатися, вигинаючи спинки. Та чомусь вони не поспішали залишати свої колисочки-бруньки.

Вправа 2 «Сонні котики»

З в. п. лежачи на спині, ногами до середини кола, руки з вербовими гілочками простягнуті вздовж тулуба, прямі ноги зведені разом, носочки відтягнуті (а), діти піднімають руки спершу по чергово (б), потім одночасно, плавно витягуючи руки з вербовими гілочками вгору, а ноги вниз, при цьому дещо розгинаючи голову–шию і тулуб (б).

Інструктор. Тут і сонечко прийшло на допомогу — залило деревця яскравим світлом, огорнуло теплом. І — ось так диво! — бруньки поволі почали розкриватися!

Вправа 3 «Вербові бруньки»

З в. п. лежачи на животі, головою до середини кола, руки з вербовими гілочками вгорі, ноги разом (а), діти виконують пластичні рухи руками через сторони вниз, потім повертаються у в. п. (б).

Інструктор. Коли ясне сяйво проникло крізь віконечка всередину бруньок, маленькі пухнастики таки прокинулися, мружачи від сонечка свої жовто-зелені оченята.

Вправа 4 «Ясне сяйво»

З в. п. лежачи на животі з опорою на передпліччя зігнутих у ліктях рук, головою до середини кола, тримаючи в руках вербові гілочки, малята виконують по чергові згинання ніг у колінах, відтягуючи носки.

Інструктор. Нарешті пухнастики вилізли зі своїх колісочок і поглянули довкола.

Вправа 5 «Пухнасті гілочки»

З в. п. лежачи на животі, головою до середини кола, хлопчики і дівчатка з вербовими гілками в обох руках виконують перевороти на спину: спочатку вправо, потім уліво.

Інструктор. Першим, що побачили пухнастики, було їхнє відображення у ставку. Вони зачудовано дивилися на себе, нахилившись близько-близько до води, і від подиву прогинали спинки. Які ж вони всі гарні!

Вправа 6 «Над дзеркалом води»

З в. п. на низьких чотирьох, вербові гілочки лежать перед дітьми на підлозі, хлопчики і дівчатка нахилиються плечами-передпліччями якомога нижче вперед (мовби «дивляться у воду») (а). Потім виконують повільні вигинання (б) та прогинання (в) хребта.

Інструктор. Раптом налетів сердитий вітер, захитав вербовими гілочками, нагинаючи їх аж до самої землі. «Котики» як справжні захисники витягнули вперед свої пухнасті лапки, силкуючись зупинити вітер. І їм це вдалося! Вітер ущух.

Вправа 7 «Пухкенькі лапки»

З в. п. на середніх чотирьох, головою до середини кола, вербові гілочки лежать під дітьми на підлозі, виконують погойдувальні рухи тулубом вправо-вліво (а). Потім беруть у руки вербові гілочки та виконують почергові хвилеподібні рухи руками (піднімання-опускання), виразно танцюючи рукою в повітрі протягом деякого часу (б).

Інструктор. Аж тут бризнув дощик! Вербички стали випрямляти гілочки, намагаючись заховати від крапель своїх пухнастих діточок.

Вправа 8 «Дощик»

З в. п. на високих чотирьох, головою до середини кола, вербові гілочки лежать перед дітьми на підлозі, дошкільнята, намагаючись тримати руки і ноги прямими (а), виконують почергові повільні піднімання ніг угору (б).

Інструктор. Дощ скінчився. Пухнастики обтрусилися і причепурилися, а «котики» ще й вбралися у золотистий серпанок духмяного пилку.

Вправа 9 «Чепурний серпанок»

З в. п. на задніх низьких чотирьох, вербові гілочки розміщені між животом і стегнами, діти виконують танцювальні повороти навколо своєї осі спочатку проти ходу годинникової стрілки, а потім — за її ходом.

Інструктор. Так верби одними з перших дерев вкрилися весняним цвітом. Хоча на гілочках іще не було листочків, проте красувалися неймовірні квіточки.

Вправа 10 «Дивовижні квіточки»

З в. п. сидячи в позі угруповання, руки з вербовими гілочками розташовані під колінами (охоплюють гомілки нижче колін) (а), діти виразно піднімають голову, руки, «розкривають» тулуб, показуючи, як розкривається квітка, розводять зігнуті в ліктях руки в сторони, піднімаючи гілочки вгору й одночасно розводять напівзігнуті (або прямі) ноги в сторони (б).

Інструктор. Квітучі верби влаштували справжнє свято для бджіл. Маленькі трудівниці невтомно літали від однієї пухнастої квіточки до іншої. Вербові гілочки радо слухали бджолині розповіді, а пухнастики щедро ділилися жовтим пилком і солодким нектаром. Так вони і подружилися.

Вправа 11 «Свято для бджіл»

Хлопчики й дівчатка виконують танцювальні переміщення навпочіпки по колу, тримаючи в руках вербові гілочки і махаючи ними, ніби бджоли крильцями (спочатку в один, а потім в інший бік).

Інструктор. А якось до вербиць завітав справжній чотирилапий котик. Він з інтересом розглядав маленькі пухнасті кульки і навіть обережно торкнувся кількох лапкою. Виявилось, що вони такі самі м'якенькі, як і його хутро. Недарма цвіт верби називають «котиками»! Наш хвостатий друг довго милувався ними, а потім несміливо попросив у вербиці кілька її «котиків» у подарунок для киці. Верба погодилася, а котик сердечно їх подякував. Правда, діти, однаково приємно і приймати, і дарувати подарунки?

Вправа 12 «Подарунок для киці»

З в. п. на низьких колінах, головою до середини кола, голова з тулубом нахилені вперед, упор руками попереду, в руках вербові котики (а), всі діти по черзі витончено сідають то справа, то зліва від своїх гомілок, хлопчики-«котики» дарують вербові «котики» дівчаткам-«кицям», а ті вдячно приймають подарунки.

Інструктор. Чи знаєте ви, що вербові гілочки не лише зір милують, а й людям слугують? Так, з гнучкої вербової лози плетуть дуже гарні кошики, вази, меблі. Сплетімо й ми великий ажурний кошик, у який вкладемо найцінніші подарунки для наших рідних — свою любов, увагу, турботу.

Вправа 13 «Великий плетений кошик»

З в. п. на низьких колінах, обличчям до середини кола, руки з вербовими гілочками опущені донизу та складені на стегнах навхрест, хлопчики й дівчатка піднімаються на середні коліна, плавно піднімаючи руки в сторони та заокруглюючи їх, усі разом зображують великий плетений кошик.

Інструктор. Наша казка на березі ставка добігає кінця. Сонечко і вербиці, пухнасті «котики» і «киці», роботящі бджілки і гнучкі гілочки прощаються з нами, запрошуючи до останнього таночка. Приєднаймося до них і разом подякуймо Весні-чарівниці, яка подарувала нам цю казку.

Вправа 14 «Танок вдячності»

З в. п. на високих колінах, обличчям до середини кола, голова з тулубом нахилені вперед, руки з вербовими котиками опущені донизу (а), діти виконують по чергові плавні піднімання рук вперед-угору (піднявши обидві руки, затримуються на мить у такому положенні), відхиляючи голову та тулуб назад (б). Потім повертаються у в. п.

Інструктор. Ось так щороку навесні природа прокидається після зимового сну, й усе довкола радіє перемозі тепла, добра й життя.

Вправа 15 «Оновлення життя»

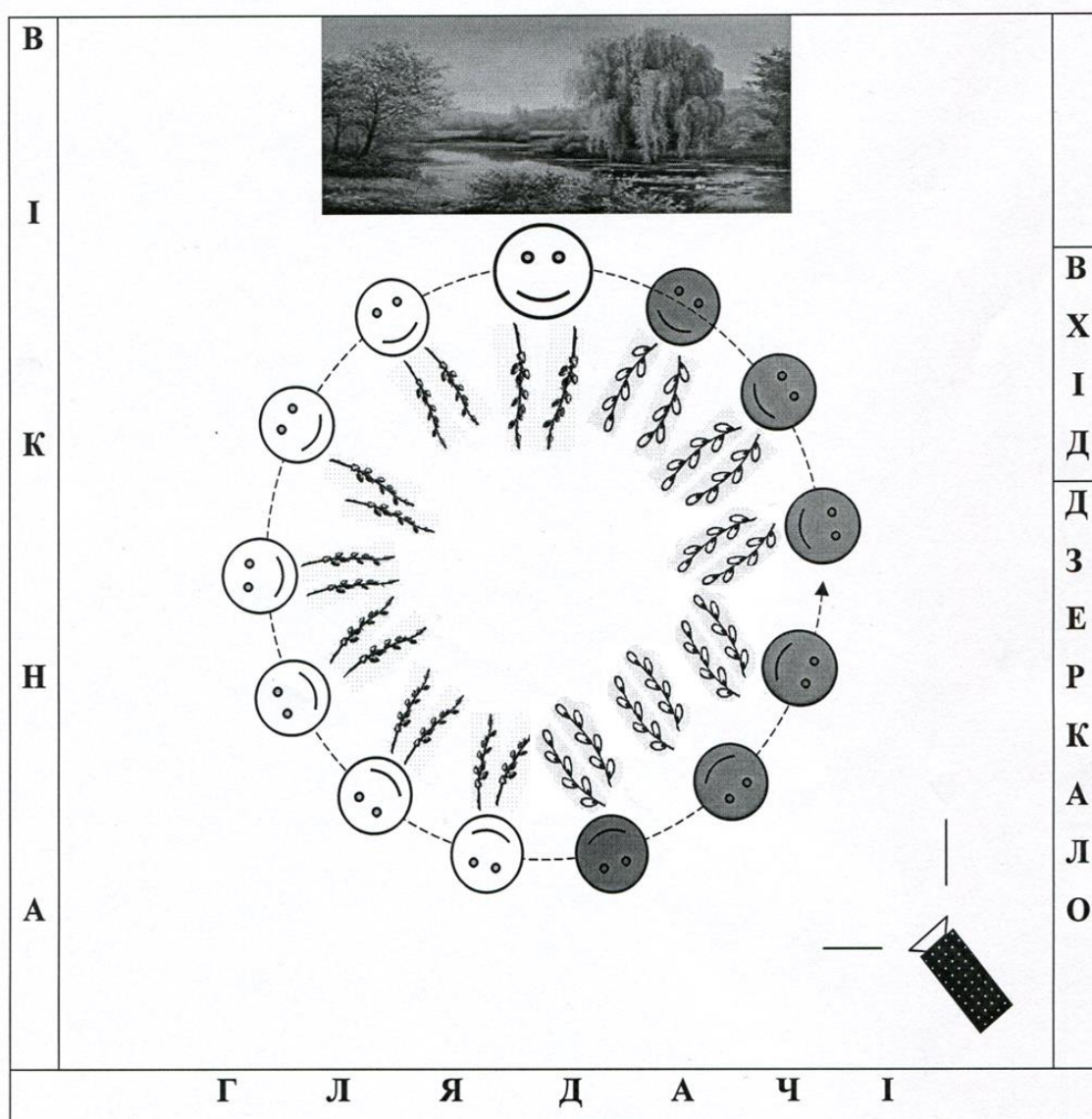
З в. п. стоячи на високих колінах, спиною до центра кола, руки з вербовими гілочками розміщені на колінах-стегнах, одна нога попереду стопою на підлозі (а), діти піднімають руки через сторони вгору, а потім

опускають їх з одночасними рухами головою–шиєю та всім тулубом (б). Танцюють граційно та виразно, періодично чергуючи положення ніг.

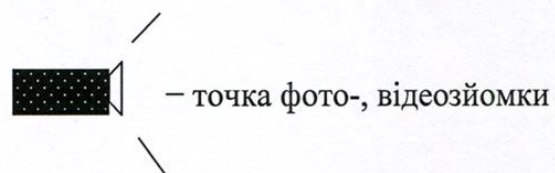
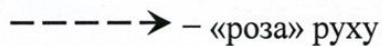
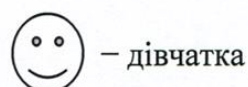
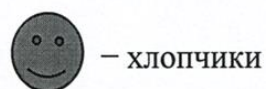
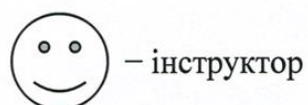
Інструктор. Діти, ви певно чули, як у народі кажуть: «Без верби і калини нема України». Справді, верба — одне з улюблених дерев українців. З ним пов'язано багато традицій, про які ми з вами ще дізнаємося. А сьогодні бажаю вам бути такими ж міцними, як вербове коріння, гнучкими, як гілочки, і добрими та ніжними, як вербові «котики» та «сережки».

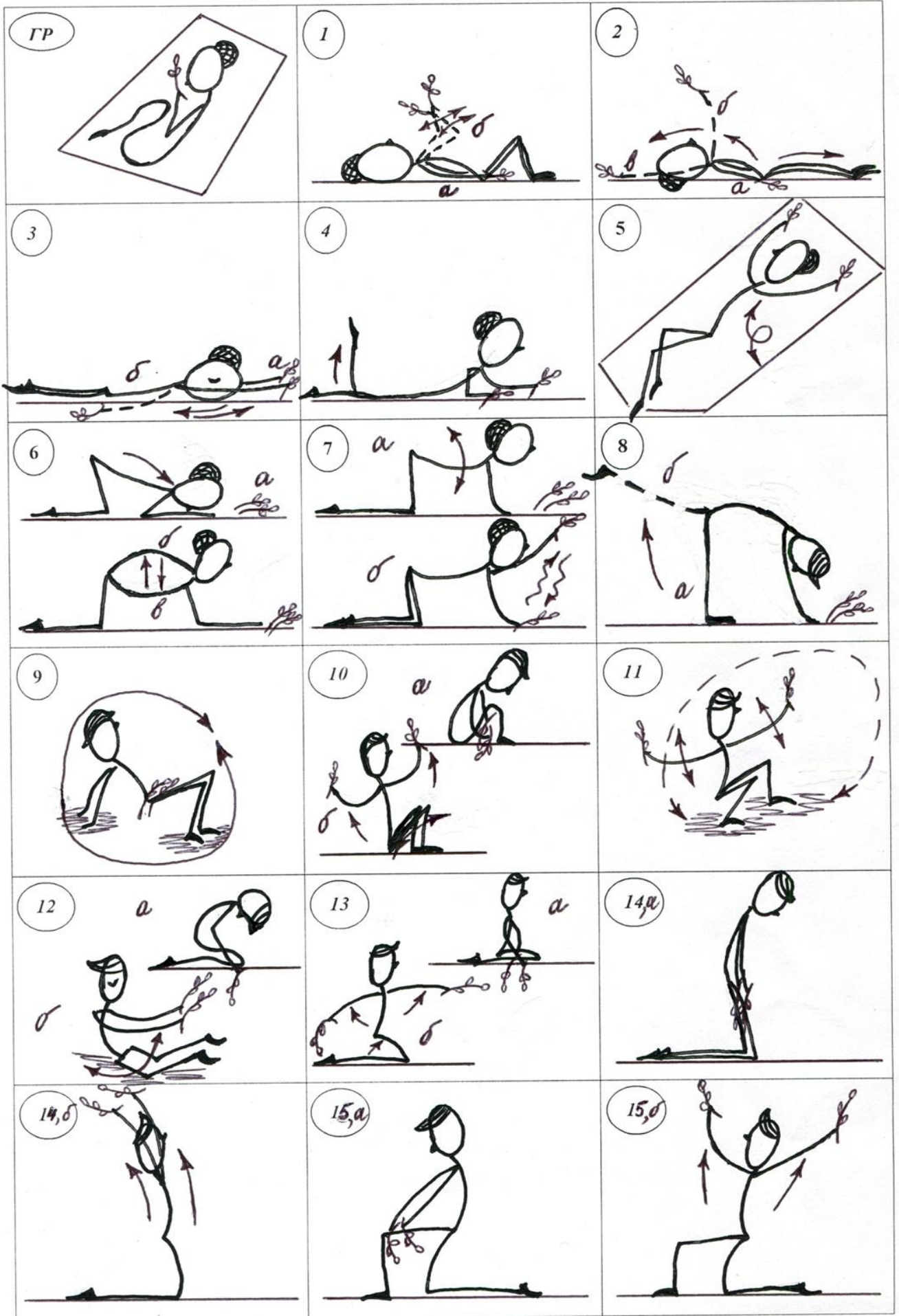
Завжди ставтеся до природи з любов'ю, і вона даруватиме вам силу й радість!

ПРОСТОРОВО-ГРАФІЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ



Умовні позначення:





Тести М. М. Єфименка для виявлення рівня загального праксису (диспраксії) у дитини

Тест «Веселі обручі».

Хід виконання. Дитина стоїть у середині п'ятьох стандартних дитячих пластикових обручів, які лежать один на одному на підлозі біля вертикальної гімнастичної драбини, прикріпленої до стіни. На відповідній висоті (яка дозволяє дитині в положенні стоячи в основній стійці витягнути пряму руку вперед-вверх і зачепити обруч) на рейці драбини закріплюється гачок для підвішування обручів.

За командою педагога-діагноста дитина повинна присісти, схопити двома руками обруч, встати з ним, потім провідною рукою зняти його з себе і підвісити на гачок. Таким чином треба якомога швидше перемістити всі п'ять обручів із підлоги на гачок. Час виконання тестового завдання фіксується секундоміром із точністю до однієї десятої секунди. Секундомір необхідно виключити в момент відривання кисті дитини від останнього, п'ятого обруча, підвішеного на гачок. Перед тестуванням дитині надається перша спроба зі словесним коригуванням виконання тестової рухової дії. Після цього дитині надається три залікових спроби виконати це завдання максимально швидко. Ігрову канву тесту складає образ веселих обручів, які змагаються між собою в спритності та швидкості. Крім хронометражу діагност повинен аналізувати якісні показники виконання тестового завдання: точність рухів руками під час присідання та захоплення обруча, злитність рухів вставання дитини на ноги з підйомом над головою двома руками обруча; його перехоплення в ведучу руку; точність нанизування обруча на гачок. У протоколі фіксується середній результат трьох спроб.

Тест «Журавлик».

Хід виконання. На рівній горизонтальній поверхні підлоги треба намалювати крейдою коло діаметром 30 см (довжина стандартної шкільної

лінійки). Зображаючи журавлика, дитина має стати на одну провідну ногу в це намальоване коло – умовну купину серед багнюки. Іншу ногу треба зігнути і вперти п'ятою в коліно опорної ноги. Руки при цьому мають бути розведені горизонтально в боки. В ігрову основі тесту покладено образ спритного журавлика, який може спокійно й довго стояти на одній нозі й не падати в багнюку.

По команді діагноста дитина закриває очі, а діагност включає секундомір, фіксує час стійкого прямостояння дитини на одній нозі. Секундомір треба виключити в разі торкання підлоги іншою ногою або перетинанні опорною ногою намальованого крейдою кола на підлозі. Дитині спочатку дається перша спроба, після чого проводяться три залікові спроби поспіль. Розраховується середнє значення результатів стійкого стояння на одній нозі, яке заноситься в протокол обстеження. Додатково бажано фіксувати якісні характеристики виконання тестового завдання: ступінь впевненості в собі під час виконання тесту, скоординованість рухів рук і тулуба під час збереження рівноваги, емоції дитини.

Тест «Нумо, розвернись!».

Хід виконання. Дитина розташовується в положенні стоячи на стандартному металевому обертовому диску, поставивши ступні на намальовані або наклеєні на диску контури стоп (слідочки). Строго напроти дитини стоїть кегля. По команді діагноста необхідно, не змінюючи положення стоп, за допомогою змахів руками та відповідних координаційних рухів тулубом якомога швидше розвернутися на диску на 360°, знов зайнявши положення строго навпроти кеглі. Спочатку тест виконується в зручний для дитини бік, а потім і в протилежний.

Ігрова ситуація тесту полягає в тому, що в кеглі – умовній казковій пляшці — заточено злого джина, який постійно робив людям всілякі пакості. Дитина в якості охоронця стереже підступи до пляшки із заточеним в ній джином. Тому, озираячись навколо, дитина має зробити оберт максимально

швидко, щоб не випустити підступного джина з пляшки, а також не допустити до нього будь-кого ззовні. Спочатку необхідно дати дитині виконати по одній спробі в кожен бік і роз'яснити особливості техніки виконання тестового завдання. Треба виконати по три спроби по чергово в кожен бік, а потім вивести середній показник таймінгу по розвертанню дитиною в кожен зі сторін. Результат занести у відповідний протокол дослідження.

Тест «По стежинці, по доріжці».

Хід виконання. Дитині пропонується якомога швидше й якісніше (не впасти, не зійти!) пройти босими ногами по мотузці довжиною в 10 м, яка натягнута й лежить на підлозі. Ігрова ситуація тесту полягає в тому, що дитині треба максимально швидко пройти в лісових хащах через багнюку по єдиній стежинці-доріжці, яка ще залишилася, щоб не замочити ноги й не потрапити в багнюку! Під час пересування по мотузці наступати на неї треба повністю всією стопою, а не якоюсь її частиною (носком, середнім відділом або п'яткою).

Спочатку необхідно дати дитині можливість спробувати самостійно пройти по мотузці, підказати їй, як правильно це треба робити. Після цього дитині надаються три залікові спроби. Фіксується тривалість проходження 10 м мотузки (до десятих долей секунди). Розраховується середній результат серед трьох спроб, який додатково заноситься в протокол. Необхідно також фіксувати в протоколі дослідження якісні показники пересування по обмеженій опорі: домінуючий емоційний стан дитини під час виконання тесту, злитність рухів тулуба та кінцівок, кількість загублень рівноваги, кількість сходжень ногою з мотузки (коли вона повністю не торкалась мотузки).

Тест «Ритм-ходьба».

Хід виконання. Дитині пропонується швидко, красиво та ритмічно пройти під музику по мотузчяній драбині або авторському тренажеру «Ритмохід» Миколи Єфименка дистанцію в 5 метрів. Установка на тестове завдання має бути такою: переступати через палиці, а не наступати на них;

тримати ритм крокових рухів; демонструвати загальну координацію тулуба та кінцівок.

Перед початком тестування дитині дають змогу спробувати самостійно виконати таку ритмічну ходьбу, орієнтуючись на просторові обмеження. Після цього виконуються три залікові спроби. Кількісний показник у цьому тесті не враховується, оскільки темпоритм музики може бути різним і від цього буде залежати загальна тривалість виконання завдання. Основна увага при тестуванні приділяється таким якісним показникам: відчуття ритму, загальна координація тулуба та кінцівок, точність крокових рухів, злитність рухів. Їх описання фіксується у відповідному протоколі дослідження.

Тест «Водій-початківець».

Хід виконання. Дитині пропонується, дивлячись у велике зрістове дзеркало, що розташовано напроти, утримуючи в руках умовне автомобільне кермо у вигляді пластикового кільця, якомога швидко рухатись назад, не озираючись. При цьому необхідно обігнути 5 кегель-«стовбчиків» і перетнути фінішну лінію. Загальна довжина тестової відстані – 3 м: 0,5 м від стартової лінії до першої кеглі, по 0,5 м між кожною з 5 кегель; 0,5 м від останньої кеглі до лінії фінішу. Контролювати свій рух можна тільки дивлячись у дзеркало перед собою.

Під час проведення тесту обігрується ситуація з водієм-початківцем, який опановує вміння здавати на машині назад (їхати заднім ходом). Необхідно фіксувати час виконання тестового завдання в кожній спробі. Спочатку дитині дається можливість виконати першу тестову дію, щоб зрозуміти, як треба правильно виконувати тест. Потім надаються три залікові спроби. Необхідно розрахувати середній результат (тривалість) проходження тестового відрізка й занести його в протокол. Також слід описати якісні характеристики виконання ходьби спиною вперед з огинанням кегель-стовбчиків: емоції дитини, кількість збитих кегель, кількість посунутих кегель, координованість рухів тулубом та

кінцівками, точність траєкторії обминання перешкод, її раціональність. Цю інформацію слід також внести в протокол дослідження.

Тест «Сліпа ходьба».

Хід виконання. Дитині пропонується пройти із зав'язаними пов'язкою очима якомога більш прямо і за можливості швидко відстань у 4 м і збити ногою кеглю-маяк. Попередньо на підлозі в приміщенні або на вуличному майданчику треба спеціальними клейкими стрічками або крейдою намалювати координатну сітку в вигляді квадрату 4 х 4 метри з клітинами 1 на 1 м. Центральна вісь для виконання тесту має бути виділена або яскравим кольором, або ширшою товщиною лінії.

Перед початком тесту дитині закривають очі пов'язкою та повільно обертають три рази в один, а потім три рази в інший бік, після чого ставлять обличчям (носом) до фінішної кеглі-маяка. Діагност подає чітку команду «Йди!». Під час проведення тесту в залі або на майданчику повинна стояти абсолютна тиша, будь-які розмови забороняються. Дитині надається можливість спробувати виконання тесту, після чого проводяться три залікових спроби. У кожній спробі треба фіксувати час проходження дистанції від стартової до фінішної лінії, а також такі якісні характеристики рухів дитини: форму траєкторії (відмічається крейдою на підлозі в приміщенні або гумовому покритті на вуличному майданчику), емоції під час виконання тестового завдання, слова дитини, які вона вимовляє під час виконання тесту, характер рухів тулубом і кінцівками, ступінь чіткості, впевненості рухів. У тестовий протокол необхідно записати середній час виконання тестового завдання (в трьох спробах), найкращий результат проходження, а також описання якісних характеристик рухів дитини.

В основі ігрового сюжету тестування лежить ситуація з темною ніччю, коли на небі немає ні місяця, ні жодної зірочки, а навколо тільки повна темрява. І треба в цій темряві знайти знайому доріжку додому (до кеглі).

Тест «Мавпочка і банан».

Хід виконання. Дитині пропонується якомога швидше забратися по стандартній драбині наверх і збити ліктем зручної руки кеглю-«банан» на підлогу, після чого також максимально швидко спуститися на підлогу у вихідне положення стоячи. Секундомір треба вимкнути в момент відриву останньої руки від щабля драбини. Вихідне положення дитини перед тестом – стоячи обличчям до драбини на відстані витягнутої руки, обидві руки захоплюють щабель драбини на рівні грудей.

За командою діагноста дитина повинна виконати лазіння по драбині захоплюючи кожен її щабель руками та наступаючи на кожен її щабель ногами. Ця умова зберігається як при лазінні наверх, так і при спуску вниз.

Спочатку необхідно надати дитині змогу спробувати зробити описане вище тестове завдання, коментуючи її помилки і даючи поради. Після цього треба надати дитині три залікові спроби. У протокол дослідження треба внести середній результат тривалості виконання тестового завдання (за підсумками трьох спроб), найкращий результат (самий короткий час виконання завдання) та якісну характеристику рухів дитини: точність захоплення щаблів кистю, точність наступання на щаблі стопою, загальна координація рухів тулубом та кінцівками, злитність рухів, їхня раціональність, точність руху для збивання кеглі ліктем.

В ігрову основу тесту «Мавпочка й банан» було покладено образ спритної мавпочки, яка любить змагатися з іншими мавпочками в збиранні бананів: хто швидше – той і чемпіон?!

Орієнтовний комплекс силових вправ на тренажері «Ступалки-ЛОГОС»

Впр. 1. Із вихідного положення лежачи на животі, кистями захопити «Ступалки» – впертися ними в підлогу, трохи віджатися від неї і прийняти положення «напівкобри». Повернутися у вихідне положення.

Впр. 2. Із вихідного положення лежачи на животі, кистями захопити «Ступалки» – впертися ними в підлогу, трохи віджатися від неї й прийняти положення «напівкобри»: робити почергові повороти голови вліво і вправо. Повернутися у вихідне положення.

Впр. 3. Те ж саме, але додати до цього синхронні почергові згинання-розгинання ніг у колінних суглобах.

Впр. 4. Із вихідного положення лежачи на животі, кистями захопити «Ступалки» – впертися ними в підлогу біля плечових суглобів, випрямити руки і прийняти положення «кобри». Повернутися у вихідне положення.

Впр. 5. Із вихідного положення лежачи на животі, кистями захопити «Ступалки» – впертися ними в підлогу біля плечових суглобів, випрямити руки і прийняти положення «кобри»: робити почергові повороти голови вліво і вправо. Повернутися у вихідне положення.

Впр. 6. Те ж саме, але додати до цього синхронні почергові згинання-розгинання ніг у колінних суглобах.

Впр. 7. Із вихідного положення упор лежачи на «Ступалках» трохи припідняти таз і завмерти деякий час у такому положенні. Повернутися у вихідне положення.

Впр. 8. Те ж саме, але додати до цього почергове піднімання напівзігнутих у колінах ніг.

Впр. 9. Із вихідного положення упор лежачи на «Ступалках» зафіксувати пряме положення тулуба і ніг протягом кількох секунд. Повернутися у вихідне положення.

Впр. 10. Із вихідного положення упор лежачи на «Ступалках» опустити розслаблено таз і завмерти деякий час у положенні «підвісного мосту». Повернутися у вихідне положення.

Впр. 11. Те ж саме, але додати до цього почергові повороти голови вліво і вправо.

Впр. 12. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) імітувати собаку, яка повертає голову вліво та вправо.

Впр. 13. Те ж саме, але додати до цього рухи вліво-вправо стиснутими разом гомілками («виляємо хвостиком»).

Впр. 14. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) імітувати собаку, яка п'є з миски воду і піднімає при цьому хвіст (згинати руки в ліктях і одночасно піднімати напівзігнуту ногу).

Впр. 15. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) помірно тупотіти «Ступалками» по підлозі, розвертаючись навколо вертикальної осі почергово в обидва боки.

Впр. 16. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) повільне повзання по периметру залу або кімнати.

Впр. 17. Те ж саме, але тепер у середньому темпі.

Впр. 18. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) повільне повзання почергово у кожний бік приставними кроками.

Впр. 19. Те ж саме, але у середньому темпі.

Впр. 20. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) повільне повзання «човниковим способом» вперед – назад.

Впр. 21. Те ж саме, але тепер у середньому темпі.

Впр. 22. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) повільне повзання сідницями уперед.

Впр. 23. Те ж саме, але вже в середньому темпі.

Впр. 24. Із вихідного положення на середніх рачках (опора на «Ступалки» і гомілки) повільне повзання «як жабка»: спочатку ставити уперед одночасно дві руки, а потім просувати уперед одночасно дві ноги.

Впр. 25. Те ж саме, але вже у середньому темпі.

Впр. 26. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) прийняти позу «тигра перед стрибком» (на напівзігнутих руках і ногах) і зберегти її деякий час.

Впр. 27. Те ж саме, але тепер повільно розгойдуватись у цій позі вперед – назад.

Впр. 28. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) прийняти позу «тигра перед стрибком» (на напівзігнутих руках і ногах) і повертатися повільно почергово в кожний бік.

Впр. 29. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) прийняти позу «гори» з повністю випрямленими верхніми та нижніми кінцівками.

Впр. 30. Те ж саме, але тепер ще і повільно розвертатися в цій позі почергово в кожний бік («гора танцює»).

Впр. 31. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) прийняти позу «гори» з повністю випрямленими верхніми та нижніми кінцівками, після чого почергово піднімати кожну з ніг (можна напівзігнути).

Впр. 32. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільне повзання по периметру залу або кімнати.

Впр. 33. Те ж саме, але тепер вже у середньому темпі.

Впр. 34. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільне повзання приставними кроками по периметру залу або кімнати почергово в обидва боки.

Впр. 35. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільне повзання «човниковим» способом вперед – назад (поступово зменшуючи відстань з 5 м до 1 м і при цьому збільшуючи темп рухів від повільного до середнього).

Впр. 36. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільне повзання сідницями вперед по периметру залу або кімнати.

Впр. 37. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільне «хаотичне» повзання зі зміною напрямку руху.

Впр. 38. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) повільне повзання з акцентованим помірним стукотінням «Ступалками» по підлозі.

Впр. 39. Те ж саме, але стукотіти «Ступалкам» треба в такт музиці, що звучить.

Впр. 40. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) виконувати вільний танець-фантазію під відповідні музичні фрагменти.

Впр. 41. Із вихідного положення на високих рачках (з опорою на «Ступалки» і ступні) виконувати просування вперед за допомогою стрибків «як жабка», спочатку ставлячи одночасно уперед дві руки, а потім одночасно підтягуючи до них дві ноги.

Впр. 42. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) погойдкування вперед – назад у повільному темпі з поступовим його прискоренням.

Впр. 43. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільно розвертатися навколо вертикальної осі по чергово в кожний бік.

Впр. 44. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) по чергово піднімати кожну з напівзігнутих ніг.

Впр. 45. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) по чергово тягнути вперед випрямлену ногу з відтягнутим носком.

Впр. 46. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільне повзання уперед ногами по периметру залу або кімнати.

Впр. 47. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільне повзання уперед головою по периметру залу або кімнати.

Впр. 48. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільне повзання «човниковим» способом вперед – назад, поступово зменшуючи відстань з 5 м до 1 м і при цьому збільшуючи темп рухів із повільного до середнього.

Впр. 49. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільне «хаотичне» повзання по залу або кімнаті зі зміною напрямку рухів.

Впр. 50. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) повільне повзання по периметру залу або кімнати з акцентованим стукотінням «Ступалками» по підлозі.

Впр. 51. Те ж саме, але темп ударів «Ступалками» по підлозі збільшити до середнього.

Впр. 52. Те ж саме, але стукотіти «Ступалкам» по підлозі треба у відповідності до музичного фрагменту, що звучить.

Впр. 53. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) виконувати вільний танець-фантазію під відповідний музичний фрагмент.

Впр. 54. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на «Ступалки» та ступні, але тепер животом догори) приймати позу на задніх середніх рачках (коли тулуб і стегна максимально підняті, знаходяться на одній прямій лінії паралельно підлозі) утримувати цю позу деякий час. Повернутися у вихідне положення.

Впр. 55. Із вихідного положення на задніх середніх рачках (животом догори, коли тулуб і стегна максимально підняті, знаходяться на одній прямій лінії паралельно підлозі) повільно розвертатися навколо вертикальної осі почергово в обидва боки.

Впр. 56. Із вихідного положення на задніх середніх рачках (животом догори, коли тулуб і стегна максимально підняті, знаходяться на одній прямій лінії паралельно підлозі) почергово піднімати напівзігнуту ногу («торкатися неба»).

Впр. 57. Із вихідного положення на задніх середніх рачках (животом догори, коли тулуб і стегна максимально підняті, знаходяться на одній прямій лінії паралельно підлозі) повільне повзання ногами вперед.

Впр. 58. Те ж саме, але тепер виконувати повзання головою вперед.

Впр. 59. Із вихідного положення на задніх середніх рачках (животом догори, коли тулуб і стегна максимально підняті, знаходяться на одній прямій лінії паралельно підлозі) виконувати танець-фантазію під відповідний музичний фрагмент, кружляючи по залу або кімнаті.

Впр. 60. Із вихідного положення сидячи на сідницях з опорою руками на «Ступалки» впертися ними в підлогу і пробувати відірвати сідниці від опори.

Впр. 61. Із вихідного положення сидячи на сідницях з опорою руками на «Ступалки» впертися ними в підлогу і пробувати розвертатися навколо вертикальної осі почергово в обидва боки.

Впр. 62. Із вихідного положення сидячи на сідницях з опорою руками на «Ступалки» впертися ними в підлогу і пробувати просуватися вперед, згинаючи-розгинаючи ноги і відштовхуючись ззаду руками.

Впр. 63. Із вихідного положення сидячи на сідницях з опорою руками на «Ступалки» впертися ними в підлогу і пробувати просуватися спиною вперед, відштовхуючись ногами і руками від підлоги.

Комплекс вправ для однойменного рівня синхронізації:

Впр. 1. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону, руки охоплюють гомілки, розгойдування вперед – назад. При цьому в русі уперед долоні мають легко сунутися вниз до ступнів, а під час розгойдування назад – навпаки, до колін. Артикуляційний супровід: відповідне чегування положення язика: класти розслаблений язик на нижню губу, а потім напружений – на верхню.

Впр. 2. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону, руки охоплюють гомілки, розгойдування вперед – назад. Під час руху тулуба вперед необхідно повертати голову в лівий бік, а під час руху тулуба назад – у правий. Артикуляційний супровід: під час повертання голови вліво – язик треба зміщувати в лівий кут рота, а під час повертання голови вправо – в правий.

Впр. 3. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону, руки охоплюють гомілки, почергові повороти вліво – вправо, при цьому відповідна повороту рука має повністю випрямитись. Артикуляційний супровід: рухати напруженим язиком у відповідний бік: вліво – вправо.

Впр. 4. З вихідного положення лежачи на спині руки і ноги випрямлені вгору: повертати тулуб і всі кінцівки спочатку в один бік, а потім в інший. Артикуляційний супровід: язик пересувається в роті й супроводжує однойменні рухи тулуба та кінцівок.

Впр. 5. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону, руки охоплюють гомілки, виконувати одночасні випрямляючі рухи верхніми, нижніми кінцівками вгору, при цьому пальці кистей також повинні випрямлятися разом із кінцівками, після чого приймати разом із ними згинальне положення. Артикуляційний супровід: при випрямленні кінцівок вгору язик треба також висунути напруженим вгору. Під час повертання в позу ембріона язик треба сховати й розслабити.

Впр. 6. З вихідного положення лежачи на животі віджимати верхню частину тулуба, одночасно сгинаючи ноги в колінах до вертикального

положення гомілок. Артикуляційний супровід: при підйомі верхньої частини тулуба треба максимально розкрити рота, а при поверненні у вихідне положення – затулити його.

Впр. 7. Із вихідного положення упор лежачи на передпліччях (поза «планки») по чергово випрямляти і піднімати кожну руку вперед – вгору. Артикуляційний супровід: синхронно з випрямленням руки необхідно висунути напружений язик також вперед – вгору.

Впр. 8. Із вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя та гомілки) виконувати повільні розгойдування вперед – назад, при цьому в русі вперед треба випрямляти стиснуті пальці, а в русі тулуба назад – згинати їх в кулаки. Артикуляційний супровід: в русі вперед притискати висунутий язик до верхньої губи, а в русі назад – до нижньої губи, згинаючи його.

Впр. 9. Із вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя та гомілки) переставляти одночасно дві руки вперед, випрямляючи пальці, а потім також одночасно підтягувати до них обидві ноги. Артикуляційний супровід: під час пересування рук вперед необхідно посунути вперед нижню щелепу.

Впр. 10. Із вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя та гомілки) повзання в повільному темпі. При цьому під час виведення руки вперед треба зробити короткий замах долонею і потім пристукнути нею по підлозі. Артикуляційний супровід: язик має повторити рухи винесеної вперед руки – піднятися і опуститися.

Впр. 11. Із вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя та гомілки) повзання в повільному темпі. Під час виведення правої руки вперед треба повертати голову в правий бік, а лівою – в лівий бік. Артикуляційний супровід: під час повертання голови робити губи трубочкою («хоботком»).

Впр. 12. Із вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя та гомілки) по чергово витягувати – випрямляти кожну ногу назад.

При цьому треба супроводжувати цей рух випрямленням однойменного вказівного пальця. Артикуляційний супровід: під час випрямлення ноги треба максимально висунути вперед напружений язик. Під час повертання ноги у вихідне положення язик треба сховати в роті й розслабити.

Впр. 13. Із вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на кисті та ступні, але в позі животом догори) піднімати таз, розвертаючи при цьому кисті назовні. І навпаки, під час повернення у вихідне положення кисті треба розвернути всередину. Артикуляційний супровід: за підйому тазу та розведенні кистей треба закинути голову назад і розтягнути передні м'язи ший. Під час повернення у вихідне положення треба зігнути голову й розтягнути задні м'язи ший.

Впр. 14. Із вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) перейти в позу на низьких карчках (з опорою на передпліччя та гомілки). При цьому пальці треба стиснути в кулаки. При поверненні у вихідне положення – пальці необхідно випрямити. Артикуляційний супровід: в позі середніх рачек рот треба максимально розкривати, а в позі низьких рачек – закривати і стискувати губи.

Впр. 15. Із вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) повільно тупцювати на місці, піднімаючи одночасно однойменні руку і ногу. Під час підйому кінцівок треба розкрити й випрямити пальці на руці. Під час повернення на опору стиснути пальці в кулак. Артикуляційний супровід: під час підйому руки й розкритті кисті треба максимально роззявити рот і навпаки, під час повернення руки на опору і стискуванні пальців необхідно закрити рот.

Впр. 16. Із вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) одночасне піднімання до горизонтального положення однойменних випрямлених руки і ноги. Кистю при цьому треба зробити плавні рухи ввверх – вниз, які нагадують хвилі. Артикуляційний супровід: синхронно з кистю робити хвилеподібні рухи язиком.

Впр. 17. Із вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) чередувати прогинання спини у попереку з її вигинанням дугою. При цьому пальці кистей під час виконання дуги слід трохи згинати напівсферою, а під час прогинання спини – розгинати і піднімати над підлогою. Артикуляційний супровід: за виконання дуги язик треба вперти в нижні зуби і вигнути також дугою; за виконання прогинання спини язик треба вперти у верхні зуби і зробити ним дугу донизу.

Впр. 18. Повільне повзання на середніх рачках способом «як жабка»: спочатку вперед переносяться дві руки до опори з підлогою, а потім одночасно підтягуються обидві ноги. Під час перенесення рук вперед пальці кистей треба випрямляти і розводити, а під час постановки їх на опору і підтягуванні ніг – стискати в кулаки. Артикуляційний супровід: кожний винос рук вперед має супроводжуватись висовуванням вперед – вниз широкого і млявого язика.

Впр. 19. Повільне повзання на середніх рачках, при цьому кожен рух руки супроводжується поворотом голови в однойменний бік. Кисть опорної руки також розвертається в однойменний бік (ліва – вліво, права – вправо). Артикуляційний супровід: під час виносу вперед лівої руки язик має перемістися в лівий кут рота і навпаки.

Впр. 20. Повільне повзання на середніх рачках приставними кроками по чергово в кожний бік. Під час пересування вправо однойменна кисть під час постановки на підлогу має пристукнути по ній, щоб це було чути. І навпаки, під час пересування вліво акцентовано (пристукуючи) ставити на підлогу треба саме ліву кисть. Артикуляційний супровід: під час постановки на опору однойменної напрями руху кисті треба клацнути язиком, зімітувавши цокіт копита.

Впр. 21. Із вихідного положення на задніх середніх рачках (з опорою на кисті й стопи тільки в позі животом догори) чергувати піднімання і опускання тазу. При цьому під час піднімання тазу руки треба акцентовано випрямляти і напружувати, а під час опускання тазу – згинати і трохи розслабляти.

Артикуляційний супровід: під час підйому тазу висунути напружений голкою язик вгору; під час опускання тазу – вивалити млявий язик на нижню губу.

Впр. 22. З вихідного положення на високих рачках (з упором на кисті та ступні) виконувати повільні розгойдування вперед – назад, то навантажуючи кисті, то розвантажуючи їх. Артикуляційний супровід: в русі тулуба вперед проводити язиком по верхньому ньобу вперед, а в русі тулуба назад – проводити язиком по ньому назад.

Впр. 23. З вихідного положення на високих рачках (з упором на кисті та ступні) одночасно згинати – розгинати руки і ноги. При цьому під час згинання кінцівок треба трохи згинати пальці кистей до стану «пазуристої лапки», а під час випрямлення кінцівок – повністю випрямляти пальці. Артикуляційний супровід: під час згинання кінцівок і зниження висоти пози кінчик язика треба вперти в нижні зуби, а під час випрямлення кінцівок і збільшення висоти пози – у верхні зуби.

Впр. 24. З вихідного положення на високих рачках (з упором на кисті та ступні) повільно тупцювати на місці, по чергово розвертаючись у кожен із боків навколо вертикальної осі. При цьому під час розвертання праворуч кисть треба ставити долонями на підлогу, а під час розвертання ліворуч – на випрямлені пальці (на «чашечки»). Артикуляційний супровід: під час повертання праворуч треба робити язиком повільні колові рухи по губах вправо і навпаки, під час повертання ліворуч необхідно робити язиком колові рухи по губах вліво.

Впр. 25. З вихідного положення на високих рачках (з упором на кисті та ступні) просуватися вперед способом «як жабка», ставлячи вперед одночасно дві руки, а потім підтягуючи разом дві ноги. Необхідно чергувати варіанти кистьової опори на підлогу: один крок – спиратись на долоні з розкритими пальцями, наступний крок – спиратись на стиснуті кулачки і т. д. Артикуляційний супровід: під час постановки на опору розкритих долоней – робити короткі швидкі рухи язиком вперед – назад, шльопаючи ним по губах; коли на опорі будуть ставитись кулачки – рот треба щільно закривати, стискаючи губи.

Впр. 26. Повзання на високих рачках (з упором на кисті та ступні), акцентовано шльопаючи долонями по підлозі. Артикуляційний супровід: кожний крок руками озвучувати свистом, зробивши губи «трубочкою».

Впр. 27. З вихідного положення сидячи на сідницях, ноги нарізно, руки зігнуті в ліктях, передпліччя розташовані вертикально. Почергово стискати-розтискати пальці в кулачки разом зі згинанням – розгинанням ніг у колінах. Артикуляційний супровід: під час стискання кулачків рот треба закрити і губи стиснути, під час розтискання кулачків – рот максимально розкрити.

Впр. 28. З вихідного положення сидячи на сідницях, ноги нарізно, руки зігнуті в ліктях, передпліччя розташовані вертикально. Розвертатися на місці навколо вертикальної осі приставними кроками почергово в обидва боки. При цьому з кожним кроком необхідно почергово стискати – розтискати пальці. Артикуляційний супровід: під час стискання кулачків обидві щоки треба напружено втягувати, а під час розтискання кулачків – розслабляти.

Впр. 29. З вихідного положення сидячи на сідницях, ноги нарізно, руки зігнуті в ліктях, передпліччя розташовані вертикально, пальці кистей зчеплені в «замок». Розвертатися на місці навколо вертикальної осі приставними кроками почергово в кожний бік. При цьому з кожним кроком необхідно почергово стискати – розтискати пальці в «замку». Артикуляційний супровід: під час стискання кулачків рот треба закрити і губи стиснути, під час розтискання кулачків – рот максимально розкрити.

Впр. 30. З вихідного положення сидячи на сідницях, ноги випрямлені й стиснуті, згинати – розгинати ноги в колінах, обхоплюючи їх при цьому руками і стискаючи гомілки пальцями. Артикуляційний супровід: під час згинання ніг акцентовано нахилити голову вперед і заплющувати очі, під час випрямлення ніг – нахилити голову назад і розкривати очі.

Впр. 31. З вихідного положення сидячи на сідницях ноги випрямлені й стиснуті, упор руками ззаду. Почергово розводити – зводити ноги, при цьому пальці рук мають робити подібні рухи (розведення – зведення).

Артикуляційний супровід: під час розведення ніг треба розтягнути горизонтально кути рота. Під час зведення ніг надати роту природний контур.

Впр. 32. З вихідного положення сидячи на сідницях, ноги випрямлені і стиснуті разом, повільно пересуватись вперед на сідницях, стискаючи одночасно передній нозі руку в кулачок. Артикуляційний супровід: на кожному кроці стискати губи, немов би жувати ними умовну їжу.

Впр. 33. З вихідного положення сидячи на сідницях, ноги випрямлені і стиснуті разом, упор руками ззаду. Пересування вперед, згинаючи – розгинаючи ноги і відштовхуючись руками (кистями) від підлоги. Артикуляційний супровід: під час випрямлення ніг треба висунути напружений язик далеко вперед, під час згинання ніг – сховати його.

Впр. 34. З вихідного положення сидячи навпочіпки, руки напівзігнуті й підняті на рівень обличчя, повільно тупцювати на місці, розвертаючись навколо вертикальної осі. Кистями при цьому треба робити імітацію бенгальських вогнів, зробивши з пальців напівсфери. Артикуляційний супровід: набирати в легені повітря, надувати щоки і акцентовано дути через отвір в роті, «роздмухуючи» умовні бенгальські вогні.

Комплекс вправ для перехресного рівня синхронізації:

Впр. 1. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону випрямляти в гору протилежні кінцівки (праву руку і ліву ногу і навпаки). При цьому, випрямляючи руку, треба синхронно випрямити на ній всі пальці і розвести їх. Артикуляційний супровід: під час випрямлення руки та пальців треба висунути далеко вперед напружений язик. Під час повернення у вихідне положення язик треба сховати і розслабити.

Впр. 2. З вихідного положення лежачи на спині виконувати згинання-розгинання тулуба і напівзігнутих ніг: під час згинання правий лікоть має торкнутися лівого коліна, а за наступного згинання лівий лікоть – правого. Під час торкання коліна ліктем треба стиснути пальці в кулак. Артикуляційний супровід: торкання ліктем коліна має супроводжуватись стисканням губ.

Впр. 3. З вихідного положення лежачи на спині виконувати синхронні колові рухи руками і ногами, при цьому слід робити плавні хвилеподібні рухи кистями з розведеними пальцями, імітуючи те, як кішка тихо і обережно переступає своїми лапами, підкрадаючись до блюдця зі сметаною. Артикуляційний супровід: на кожному русі кистями робити язиком рух знизу – вгору – назад, немов би смакуючи сметану.

Впр. 4. З вихідного положення лежачи на спині виконувати скручування тулуба: коли випрямлені руки рухаються вліво, напівзігнуті ноги мають рухатися вправо. Артикуляційний супровід: язик має супроводжувати рухи руками, ковзаючи по верхній губі у відповідний бік.

Впр. 5. З вихідного положення лежачи на спині виконувати ножицеподібні рухи прямими руками і ногами перехресним способом (права рука – ліва нога і навпаки). При цьому вказівним і середнім пальцями обох рук треба також робити синхронні ножицеподібні рухи. Артикуляційний супровід: супроводжувати рухи руками, ногами і пальцями синхронними рухами нижньої щелепи вниз – вгору.

Впр. 6. З вихідного положення лежачи на спині одночасно відводити максимально в бік протилежні руку і ногу (наприклад, праву руку і ліву ногу і навпаки). При цьому під час відведення руки треба випрямити і розвести всі пальці. Під час повернення у вихідне положення кисть треба стиснути в кулак. Артикуляційний супровід: під час відведення кінцівок голову треба закидати назад, а під час повернення у вихідне положення – трохи нахилити вперед.

Впр. 7. З вихідного положення лежачи на животі з опорою на передпліччя зігнутих в ліктях рук одночасно випрямляти вперед руку і згинати протилежну ногу (наприклад, випрямляти праву руку і згинати ліву ногу і навпаки). При цьому під час випрямлення руки необхідно стиснути прями пальці кисті. Під час повернення руки у вихідне положення пальці треба розвести. Артикуляційний супровід: під час випрямлення руки вперед треба висунути далеко вперед напружений язик, а під час повернення руки у вихідне положення покласти язик розслаблено на нижню губу.

Впр. 8. З вихідного положення лежачи на животі з опорою на передпліччя зігнутих в ліктях рук трохи перевалюватись з одного боку на інший і акцентовано ставити передпліччя на опору. У постановці правого передпліччя на опору треба повернути голову вліво і навпаки, у постановці лівого передпліччя на опору голову треба повернути вправо. Артикуляційний супровід: на поворотах голови ліворуч або праворуч язик має рухатись у відповіднийкут рота (наприклад, у повороті голови вправо язик треба перемістити в правий куточок рота).

Впр. 9. З вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя та гомілки) тупцювати на місці з розвертанням почергово в кожний бік навколо вертикальної осі. Під час постановки руки на опору треба стискати її кисть в кулак. Під час перенесення руки в повітрі – розслабляти кисть. Артикуляційний супровід: посміхнутися, відкрити рот і постукати кінчиком язика по верхнім зубам. При цьому слід багатократно і чітко вимовляти сполучення звуків «дддд» и «тттт».

Впр. 10. Повзання на низьких рачках. При цьому під час постановки руки на опору робити акцентований удар долонею по підлозі. Артикуляційний супровід: клацати язиком на кожній постановці руки на опору.

Впр. 11. З вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на кисті та ступні тільки в положенні животом догори) захоплювати пальцями рук великий палець на протилежній нозі (наприклад, правою рукою захопити ліву ногу і навпаки). Артикуляційний супровід: на кожному такому захопленні треба накривати нижню губу верхньою губою і стискати їх.

Впр. 12. З вихідного положення на задніх низьких рачках (з опорою на кисті та ступні тільки в положенні животом догори) танцювати на місці з розвертанням навколо вертикальної осі. Артикуляційний супровід: на повороті вправо треба робити колові рухи язиком по губах вправо. І навпаки, на поворотах вліво треба робити колові рухи язиком по губах вліво.

Впр. 13. З вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) тупцювати на місці з опорою руками на кулачки. Артикуляційний супровід: фиркати губами за допомогою їхньої вібрації.

Впр. 14. З вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) піднімати протилежні руку і ногу до горизонтального положення (наприклад, праву руку і ліву ногу і навпаки). Під час підйому руки треба стиснути пальці в кулак, а випрямити тільки один вказівний палець. Артикуляційний супровід: під час витягування руки і вказівного пальця зробити губи дудочкою і акцентовано дмухати у напрямку вказівного пальця.

Впр. 15. З вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) нахилити верхню частину тулуба вперед, по чергово піднімаючи кожен з напівзігнутих ніг. При цьому головою робити рухи вперед – назад. Артикуляційний супровід: імітувати язиком, як собака п'є воду з миски.

Впр. 16. З вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) по чергово рухати кожен ногу вперед і плескати по ній долонею протилежної руки (наприклад, правою долонею плескати по лівому коліну і навпаки). Артикуляційний супровід: в момент плескання долонею по коліну стискати губи і видихати між ним повітря, промовляючи звук «п!»

Впр. 17. З вихідного положення на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) легенько стукотіти по підлозі долонею і ступнею протилежних кінцівок (наприклад, правою долонею і лівою ступнею і навпаки). Залишатися при цьому на місці. Артикуляційний супровід: під час удару кінцівками об підлогу промовляти звук «а-а-а» і злегка прикусювати широкий кінчик язика, імітуючи як кішка спіймала мишку.

Впр. 18. Повільне повзання на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) перехрестним способом (вперед рухаються одночасно права нога і ліва рука і навпаки). Артикуляційний супровід: під час виконання кроку вперед треба посміхнутися, трохи відкрити рот і напружено промовити довге «и-и-и», імітуючи гудок пароплава.

Впр. 19. Повільне повзання на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) перехрестним способом (вперед рухаються одночасно права нога і ліва рука і навпаки). Артикуляційний супровід: язиком швидко рухати по верхній губі, промовляючи «бл-бл-бл», імітуючи, як каже індик.

Впр. 20. Повільне повзання на середніх рачках (з опорою на кисті та гомілки) перехрестним способом (вперед рухаються одночасно права нога і ліва рука і навпаки). Під час постановки руки на опору кисть треба стискати в кулак. Артикуляційний супровід: за закритого рота рухати напруженим язиком і вpirатися почергово в щоки, роблячи умовні горішки. Під час руху вперед правої руки вpirатися твердим язиком в ліву щоку і навпаки.

Впр. 21. З вихідного положення на задніх середніх рачках (з опорою на кисті та ступні, але животом догори і тулуб розташовано паралельно підлозі) повільне розвертання почергово в обидва боки навколо вертикальної осі приставними кроками. Артикуляційний супровід: періодично посміхатися видкривати рота і класти широкий розслаблений язик на нижню губу.

Впр. 22. З вихідного положення на задніх середніх рачках (з опорою на кисті та ступні, але животом догори і тулуб розташовано паралельно підлозі) повільно розгойдуватись вперед – назад, при цьому дивитися вгору. Артикуляційний супровід: під час рухів тулуба назад надувати щоки до твердого стану, а під час рухів тулуба вперед – випускати повітря (здувати щоки).

Впр. 23. З вихідного положення на задніх середніх рачках (з опорою на кисті та ступні, але животом догори і тулуб розташовано паралельно підлозі) однією рукою погладити живіт. Артикуляційний супровід: під час погладжування живота рукою посміхнутися, відкрити рота і потім широким язиком у вигляді «чашечки» облизати верхню губу. Перейти в положення на задніх низьких рачках (тобто опустити таз). Повторити вправу.

Впр. 24. З вихідного положення на задніх середніх рачках (з опорою на кисті та ступні, але животом догори і тулуб розташовано паралельно підлозі) почергово піднімати кожну напівзігнуту ногу. Артикуляційний супровід: під

час підйому ноги широким язиком у формі «чашечки», притиснутим до верхньої губи дмухати повітря на кінчик носа.

Впр. 25. Повзання на задніх середніх рачках ногами уперед, пристукуючи ступнями об підлогу. Артикуляційний супровід: посміхнутися, відкрити рота, кінчик язика за верхніми зубами – промовляти «де-де-де».

Впр. 26. З вихідного положення на високих рачках (з опорою на кисті та ступні) тупцювати на місці, ставлячи кінцівки на підлогу перехресним способом. Артикуляційний супровід: під час постановки правої руки на підлогу треба посміхнутися і з напруженням оголити стиснуті зуби. Під час постановки на опору лівої кисті – розслабити артикуляційний апарат.

Впр. 27. Повільне повзання на високих рачках. Артикуляційний супровід: під кожний крок по чергово надувати протилежну опорній руці щоку (наприклад, права рука – ліва щока).

Впр. 28. Повільне повзання на високих рачках. Артикуляційний супровід: під кожний крок чергувати посмішку (розтягнення рота) з губами «трубочкою».

Впр. 29. З вихідного положення сидячи на сідницях в позі ембріону, ноги напівзігнуті в колінах, руки охоплюють гомілки. Правою долонею акцентовано торкнутися підшви лівої стопи, а потім лівою долонею таким же чином торкнутися правої підшви. Артикуляційний супровід: за кожного торкання долонею стопи треба нахмурити брові і надути щоки, після чого їх розслабити.

Впр. 30. З вихідного положення сидячи на сідницях в позі ембріону, ноги напівзігнуті в колінах, руки охоплюють гомілки. Трохи підняти ноги і робити ними за допомогою натискання руками ножицеподібні рухи уверх – вниз. Артикуляційний супровід: рухати напруженим язиком по щоці уверх – вниз. Чергувати ліву і праву щоки.

Впр. 31. З вихідного положення сидячи на сідницях ноги випрямлені й стиснуті разом рухатись вперед завдяки по черговому скороченню сідниць, кожна рука при цьому по чергово робить хлопок по протилежному стегну (наприклад, права долоня робить зверху хлопок по лівому стегну і навпаки). Артикуляційний супровід: декілька кроків необхідно супроводжувати

висовуванням вперед тонкого напруженого язичка-«голочки», а після цього декілька кроків – загинанням язика вниз якомога більше, імітуючи катушку для ниток.

Впр. 32. З вихідного положення сидячи на сідницях ноги випрямлені і стиснуті разом почергово піднімати пряму ногу до кута приблизно $40 - 45^\circ$ і ляскати під нею в долоні. Артикуляційний супровід: під час піднімання ноги класти язичок на верхню губу, а під час опускання – на нижню.

Впр. 33. З вихідного положення сидячи на сідницях ноги випрямлені і розведені почергово згинати кожен ногу до прямого кута між гомілкою та стегном. При цьому протилежна рука робить легкий удар по грудній клітці (наприклад, згинаючи ліву ногу, треба стукнути себе по грудях правою долонею і навпаки). Поступово збільшувати темп виконання вправи. Артикуляційний супровід: кожний рух кінцівок супроводжується клацанням язика і поворотом голови в бік активної руки.

Впр. 34. З вихідного положення навпочіпки, стегна трохи розведені, руки на поясі. Виконувати почергові (в обидва боки) рухи одночасно двома руками: перший рух – ліва долоня робить хлопок ззаду по правій сідниці, а права рука при цьому робить хлопок по лівому коліну. І навпаки: коли права рука робить хлопок ззаду по лівій сідниці, ліва рука робить хлопок по правому коліну. Артикуляційний супровід: виконувати поворот голови в бік «передньої» руки.

Комплекс вправ для парадоксального рівня синхронізації координацій:

Впр. 1. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону виконувати одночасні колові рухи верхніми і нижніми кінцівками: ногами – вперед, а руками – назад. Артикуляційний супровід: язиком робити колові рухи по губах, немов би облизуючи їх: спочатку в один бік, а потім – в протилежний.

Впр. 2. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону виконувати одночасні рухи верхніми і нижніми кінцівками: коли руки випрямляються – ноги згинаються і навпаки. Артикуляційний супровід: язик

має повторювати рухи ніг (коли ноги випрямляються – язик треба випрямити і висунути вперед і навпаки, коли ноги згинаються, язик треба сховати).

Впр. 3. З вихідного положення лежачи на спині в позі ембріону руки обхоплюють гомілки – повільні розгойдування вперед – назад. Під час руху вперед необхідно обидві руки одночасно сховати за спину і навпаки, під час руху назад повертати руки у вихідне положення на гомілках. Артикуляційний супровід: під час руху тулуба вперед синхронно впритися язиком у праву щоку, а під час руху тулуба назад, навпаки – в ліву.

Впр. 4. З вихідного положення лежачи на спині, руки вздовж тулуба, кисті охоплюють стегна, повільно просуватися спочатку в напрямку ніг, а потім – в напрямку голови. При цьому долонями треба плескати себе по грудях, утримуючи однаковий темп. Артикуляційний супровід: на кожний хлопок долонею по грудях треба зробити два клацання язиком.

Впр. 5. З вихідного положення лежачи на животі, руки зігнуті й впираються долонями в підлогу біля плечових суглобів, піднімати верхню частину тулуба, прогинаючи спину в попереку. При цьому виводити одну з рук випрямлену вперед, а протилежну руку одночасно заводити за спину (наприклад, ліва рука випрямляється вперед, а права при цьому заводиться за спину і навпаки). Артикуляційний супровід: під час випрямлення однієї руки (наприклад, лівої) треба розкрити рота, а під час випрямлення іншої (правої) – висунути вперед напружений язик.

Впр. 6. З вихідного положення лежачи на животі, руки зігнуті й впираються долонями в підлогу біля плечових суглобів, згинати одночасно ноги в колінах до вертикального положення гомілок і при цьому робити почергові удари стиснутими кулаками по підлозі (одне опускання ніг – два удари кулаками: лівою і правою рукою). Артикуляційний супровід: під час згинання ніг рухати язик кінчиком вгору і спиратись ним у верхнє піднебіння, а під час випрямлення ніг – трохи висовувати його з рота.

Впр. 7. Вихідне положення лежачи на боці з опорою на лікоть зігнутої руки, «верхня» нога стоїть за «нижньою» і зігнута в коліні. Робити

перекочування на протилежний бік і займати дзеркальне положення по відношенню до вихідного. Артикуляційний супровід: набрати повітря у рот, надувши щоки, а під час виконання перекочування рівномірно випустити його через вузьку щілину в роті.

Впр. 8. З вихідного положення на низьких рачках (з опорою на передпліччя і гомілки) «човникове» повзання на відстань до 2 метрів, чергуючи рухи головою вперед з рухами сідницями вперед. Артикуляційний супровід: під час повзання головою вперед треба висунути вперед нижню щелепу і тримати її в такому положенні; під час повзання сідницями вперед нижню щелепу треба посунути максимально назад і затримати в такому положенні.

Впр. 9. З вихідного положення на високих рачках, всі кінцівки випрямлені, руки і ноги зближені, одночасно ставити праву руку трохи вперед синхронно з рухом лівої ноги трохи назад і навпаки: під час переставляння лівої руки трохи вперед необхідно синхронно поставити праву ногу трохи назад. Таким чином поступово відстань між руками і ногами буде збільшуватись. Артикуляційний супровід: нижня щелепа має синхронно рухатись в бік руки, що виконує рух вперед або назад.

Впр. 10. Повзання на високих рачках (з опорою на кисті і ступні) сідницями вперед, пританцьовуючи при цьому. Артикуляційний супровід: шльопати розслабленим язиком по верхній та нижній губі, промовляючи «бле-бле-бле».

Впр. 11. З вихідного положення сидячи по-турецьки, руки лежать долонями на колінах, нахилитися почергово в обидва боки. У нахилі вправо необхідно праву долоню поставити на підлогу справа, а ліву – на праве коліно. У нахилі вліво робиться все навпаки: ліва долоня ставиться на підлогу зліва, а права – кладеться на ліве коліно. Артикуляційний супровід: голову треба повертати в протилежний від нахилу бік, язик також має твердо впирається в протилежну напрямую повороту щоку.

Впр. 12. З вихідного положення сидячи на сідницях, випрямлені ноги тримати разом, пересуватися спиною уперед. При цьому права рука кладеться

долонею на живіт, а ліва одночасно тильною стороною долоні – на спину; на наступному кроці слід змінити положення рук на протилежне: тепер ліву руку треба покласти долонею на живіт, а праву – тильною стороною долоні на спину. Артикуляційний супровід: розслаблений язик треба переміщувати в той куточок рота, який співпадає з передньою рукою.

Впр.13. З вихідного положення сидячи на сідницях, випрямлені ноги тримати разом, розвертатися по чергово в обидва боки за допомогою приставних кроків. При цьому зігнуті перед грудьми руки мають виконувати колові рухи спочатку вперед, а потім назад. Артикуляційний супровід: робити язиком колові рухи по губах по чергово вправо та вліво.

Впр. 14. З вихідного положення сидячи на зрістовому кубі або стільці робити акцентовані крокові рухи ногами на місці, при цьому руки мають робити під кожний крок синхронні оплески спочатку перед грудьми, а потім за спиною. Артикуляційний супровід: швидко висовувати з рота і потім ховати в роті язичок – темп рухів язиком має перевищувати темп кроків та оплесків приблизно вдвічі.

Впр. 15. З вихідного положення сидячи на зрістовому дерев'яному кубі по чергово розвертатися в обидва боки за допомогою приставних кроків, руки при цьому під кожний крок обіймають тулуб спереду: спочатку права рука знаходиться уверху, а ліва внизу: в наступному кроці все необхідно зробити з точністю навпаки: ліва рука має зайняти положення зверху, а ліва – знизу. Артикуляційний супровід: під кожний крок треба розкривати і потім закривати рота.

Впр. 16. З вихідного положення сидячи на зрістовому дерев'яному кубі або стільці по чергово випрямляти ліву і праву ноги, при цьому руки мають прокочувати між долонями м'ячик або кулю невеличкого розміру. Артикуляційний супровід: виконувати по чергові колові рухи язиком по губах в обидва боки.

Впр. 17. З вихідного положення сидячи на зрістовому дерев'яному кубі або стільці виконувати вставання, а потім присідання на куб (стілець), руки при

цьому мають виконувати такі рухи: під час вставання руки треба опустити, а під час присідання – піднімати максимально вгору. Артикуляційний супровід: під час вставання голову треба нахилити вперед, а під час присідання – закидати назад-уверх.

Впр. 18. З вихідного положення на низьких колінах (сидячи на п'ятах) переходити в положення на високих колінах, при цьому треба плескати долонями: під час підйому – по передній поверхні стегон, під час повернення у вихідне положення – по сідницях. Плескати долонями по ногах треба у двічі більш високому темпі, ніж темп присідання – вставання. Артикуляційний супровід: під час підйому в положення на високих колінах – висовувати язик і класти його на верхню губу, під час опускання на підлогу – класти його на нижню губу.

Впр. 19. З вихідного положення на високих колінах тупцювати на місці з розвертанням навколо вертикальної осі по чергово в обидва боки, при цьому руками треба робити ножницеподібні рухи вгору – вниз, плескаючи однією долонею об іншу. Це дуже нагадує ситуацію, коли стряхують залишки муки з долоней. Артикуляційний супровід: фиркати губами, немовби здуваючи муку.

Впр. 20. З вихідного положення стоячи в основній стійці руки на поясі виконувати напівприсідання – вставання, при цьому під час присідання треба випрямляти напружено пальці рук, а під час вставання – стискати їх в кулаки і згинати руки в ліктях. Артикуляційний супровід: під час присідання вивалювати язик вниз на нижню губу, а під час підйому – загинати його на верхню губу.

Впр. 21. З вихідного положення стоячи в основній стійці крокувати на місці, піднімаючи стегна до горизонтального їх положення. При цьому необхідно плескати в долоні в такт крокування: один раз плескати долонею об долонь, а другий раз однією долонею по грудях із протилежного боку (наприклад, правою долонею по лівій частині грудної клітки і навпаки). Артикуляційний супровід: у такт глобальним рухам обережно прикусувати зубами кінчик язика.

Впр. 22. Ходьба в повільному темпі спиною уперед, при цьому руки мають виконувати три варіанти рухів: природні (з перехресною координацією), утримуючи їх на поясі, однойменні (коли при русі правої ноги її супроводжує синхронний рух правої руки і навпаки). Артикуляційний супровід: трохи посміхнутись, висунути язик, затиснути його зубами і наспівувати звук «и-и-и» (як пароплав гуде).

Впр. 23. Ходьба за периметром залу (кабінету, кімнати), руки на поясі, при цьому вони під кожен крок по чергово виконують рухи вгору, торкаючись: 1 – плечових суглобів, 2 – тім'ячка, 3 – просто витягнути в гору; потім виконати ці ж рухи у зворотній послідовності. Артикуляційний супровід: під кожен крок рухати сильно витягнутим язиком вліво – вправо.

Впр. 24. Ходьба випадами, при цьому треба на кожний крок по чергово плескати в долоні перед груддю і за спиною. Артикуляційний супровід: під час плескання долонями перед собою – витягувати напружені губи дудочкою вперед, а при рухах рук назад за спину – розтягувати рот в посмішці, показуючи зуби.

Впр. 25. Ходьба за периметром залу (кабінету, кімнати) з високим підніманням стегон до горизонту, при цьому руки мають робити колові рухи назад, тобто в протилежний бік, кисті ритмічно стискаються в кулаки. Артикуляційний супровід: колове облизування губ кінчиком язика по чергово в обидва боки.

Впр. 26. Біг на місці дрібними кроками, руки при цьому одночасно змінюють своє положення: 1 – на поясі, 2 – біля плечей, 3 – на потилиці, 4 – випрямлені уверх; після цього рух рук йде в протилежній послідовності. Артикуляційний супровід: трохи привідкрити рота і робити язиком швидкі короткі рухи вперед – назад.

Впр. 27. Біг на місці дрібними кроками з розвертанням навколо вертикальної осі по чергово в обидва боки. Коли корпус розвертається в правий бік, треба працювати тільки лівою рукою, права при цьому розташовується на поясі і навпаки, під час розвертання корпусу вліво біговий рух має виконувати

тільки права рука, а ліва при цьому знаходиться на поясі. Артикуляційний супровід: язик треба переміщувати в той куточок рота, в який бік виконується поворот.

Впр. 28. Невисокі підскоки на місці, руки при цьому тримати зігнутими перед груддю, виконуючи акцентовані потряхування кистями. Артикуляційний супровід: піднімання та опускання широко висунутого язика почергово до верхньої та нижньої губ, рот розкритий, промовляти «пя-пя пя».

Впр. 29. Невисокі підскоки на місці, руки при цьому роблять рух вправо, а тазовий пояс у протилежний бік (вліво), у наступному підстрибуванні – все навпаки: руки рухаються вліво, а тазовий пояс вправо. При цьому треба клацати пальцями в такт рухів тіла. Артикуляційний супровід: синхронно переміщувати висунутий язик у роті вліво – вправо в один бік із рухами рук.

Впр. 30. Короткі стрибки в довжину з місця спиною вперед із зупинкою, руки при цьому мають зробити хлопок за спиною. Артикуляційний супровід: під час стрибків плотно стискати губи.

СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ
РОБОТИ

Навчально-методичні видання

1. Зюзін Ю. В. Корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання: монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 208 с.

Статті у вітчизняних фахових виданнях

1. Зюзін Ю. В. Ефективність використання тренажера «Ступалки-ЛОГОС» у поліпшенні психомовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). Одеса, 2023. С. 34–40.

2. Зюзін Ю. В. Потенційні можливості активації моторної сфери дошкільників в корекції мовленнєвого розвитку (концептуальний підхід). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1 (125). Суми : Вид-во Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. С. 209-219.

3. Зюзін Ю. В., Мога М. Д. Модель комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. *Грані. Науково-теоретичний альманах*. Том 26 № 1. Дніпро, 2023. С. 74-79.

4. Зюзін Ю. В. Вплив дворучних силових маніпуляції на мовленнєвий розвиток дошкільників. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 95. Київ. 2023. С. 45-51.

5. Зюзін Ю. В. Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії. *Збірник наукових праць: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 22. Кам'янець-Подільськ. 2023. С. 99-109.

*Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав, з напрямку
якого підготовлено дисертацію*

1. Zuzin, Y., Moga, M. Method effectiveness of preschoolers' speech correction using adaptive physical education. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 2024. 2560–2571.

Матеріали наукових конференцій

1. Зюзін Ю. В. Особливостей моторної та вербальної сфер дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання : збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2022) / за заг. ред. С. О. Черненка. Тернопіль–Краматорськ : ДДМА, 2022. С. 151-155.

2. Зюзін Ю. В. Модель можливостей моторної сфери дітей-логопатів в корекції їхнього мовленнєвого розвитку. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (23 листопада 2022 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 213-216.

3. Зюзін Ю. В. Принципи корекції мовленнєвого розвитку дітей засобами фізичного виховання. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 391-395.

4. Зюзін Ю. В. Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції "Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти". з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023 С. 106-108.

5. Зюзін Ю. В. Релаксаційні техніки в руховій корекції дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами XVI Міжнародної науково-практичної конференції (18-19 квітня 2024 року) за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В. 2024. С. 94-96.

6. Зюзін Ю. В. Корекція ручного праксису в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (на основі використання тренажера «Ступалки-Логос»). Тези за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (22 травня 2024 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. 260 с.

7. Зюзін Ю. В. Корекція ручного праксису в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (на основі використання тренажера «СТУПАЛКИ-ЛОГОС»). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. С. 395-402.

