Chapter 23

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Рібцун Ю. В.
DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-557-0-23

ВСТУП

Провідним принципом роботи у спеціальних закладах освіти чи в умовах інклюзивного навчання є корекційно-розвивальна спрямованість освітнього процесу. Під час навчання дитини з особливими, зокрема мовленнєвими, потребами відбувається процес як прямої, так і непрямої корекції. Законом України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 5.09.2017 р., вводиться в дію з 1 січня 2025 р. з урахуванням змін від 19 листопада 2024 р., № 4059-IX) передбачено надання дітям з особливими освітніми потребами (ООП) корекційно-розвивальних послуг – комплексної системи заходів супроводу дитини з ООП у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення[1].

Корекційно-розвивальні послуги включають заняття з корекції розвитку, корекції мовлення, логоритміки, розвитку слухового, зорового, тактильного сприймання мовлення, формування вимови, орієнтування у просторі, лікувальної фізкультури, соціально-побутового орієнтування.

Відсоток дітей з особливими мовленнєвими потребами (ОМП) щороку зростає, що потребує від науковців ґрунтовного розроблення відповідного програмного та навчально-методичного забезпечення для роботи із зазначеною категорією. Саме тому, на запит МОН України, нами був розроблений навчальний комплект, який складається з Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення та навчального посібника «Подолання

[1] Закон України «Про освіту». URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/T172145?an=1&q=%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%2030&searchType=phrase&is_no_morph=true&listen_star=true

труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами». Незважаючи на наявність у пояснювальній записці програми науково-теоретичного підґрунтя її створення, вважаємо за доцільне розширити обґрунтування виділених нами напрямів і завдань корекційно-розвивальної роботи.

1. Розвиток різномодальних каналів сприймання

Опанування навчальною та повсякденною, пізнавальною та мовленнєвою діяльністю дітей перших-четвертих класів з ОМП відбувається на основі розвитку різномодальних каналів сприймання (Рібцун, 2024)[2]. Ще Й. Песталоцці, висунувши ідею саморозвитку, зазначав, що око дитини хоче бачити, нога – ходити, рука – хапати[3], адже 87% інформації надходить у зорові рецептори, 9% – через слухові, 4% – через інші органи чуттів, орієнтуючись на так звані сенсорні еталони.

Формування сенсорних еталонів (термін О. Запорожця)[4] в умовах онтогенезу здійснюється упродовж раннього та дошкільного дитинства. Водночас здобувачі початкової освіти з ОМП потребують їх закріплення, поглибленого засвоєння стратегій опанування, адже останні стосуються не тільки сенсорики як такої, а й навчальної діяльності загалом[5].

Простежимо зазначені паралелі у розкритті змісту алгоритмічних ланцюжків (Рібцун, 2024)[6].

У дошкільному віці насамперед відбувається *пошук сенсорного еталона ідентичного конкретному зразку*. Так само молодші школярі з ОМП з метою порівняння множин (уроки математики), природних («Я досліджую світ»), елементарних мовних і літературних явищ, орфографічних і читацьких («Українська мова та читання»),

---

[2] Рібцун Ю. В. Здобувачі початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами крізь призму розвитку різномодальних каналів сприймання. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: зб. наук. пр. Х. : ХНПУ, 2024. С. 158-161.

[3] Swiss association «Verein Pestalozzi im Internet». URL: https://web.archive.org/web/20150810062316/http://www.heinrich-pestalozzi.info/en/documentation

[4] Zaporozhets A. V. The Development of Perception in the Preschool Child. *Monographs of the Society for Research in Child Development. European Research in Cognitive Development*, 1965, Vol. 30. № 2. pp. 82-101

[5] Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730353/

[6] Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. К. : Видавець Цибульська В. О., 2024. 198 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/743608/

образотворчих, практичних трудових («Мистецтво»), фізичних («Фізична культура») навичок шукають потрібні складові (елементи) у системі еталонів за зразком.

На подальших етапах дошкільники *відшукують еталон вже за уявленням*, спираючись на сформований мнемічний образ. Учні початкових класів, використовуючи ейдетичні образи, таблиці, опорні схеми, алгоритми запам'ятовують раніше незнані або уточнюють малознайомі поняття спочатку з опорою на наочність, а потім без неї.

Поступово діти дошкільного віку вчаться пов'язувати еталон із конкретним словом. Здобувачі початкової освіти на цьому етапі можуть відшукати еталон за назвою або вербальним описом, формуючи стійкий зв'язок у діаді «еталон-лексема». Надалі в учнів відбувається закріплення отриманих навичок (сформованих уявлень) у різних видах діяльності, зокрема мовленнєво-пізнавальній, творчій, руховій.

Закріплення сенсорних еталонів відбувається за допомогою мультимодального сприйняття, що забезпечує різні види аналізаторів. Так, важливу роль при формуванні сенсорних еталонів у дітей відіграє візуальне сприйняття у вигляді світлової (наближеність до білого), контрастної (ступінь чистоти) чутливості, роздільної здатності (чіткість зображення), розрізнення кольорів (сім кольорів спектра), форм (площинні геометричні фігури – круг, квадрат, трикутник, прямокутник, овал, ромб), величин (метрична система мір) тощо (Т. Баран, М. Баттербері, П. Бездітко, Т. Біріч, Л. Відень, К. Віллоубі, Г. Жабоєдов, К. Мерфі, Ф. Неттер, Р. Скрипник та ін.)[7].

У молодших школярів з ОМП деяка неузгодженість сенсорно-перцептивних механізмів породжує негативні зміни зорових функцій. Саме тому авторською Програмою з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення та змістом навчального посібника «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами» (когнітивно-мовленнєвий напрям, гностичний складник) передбачені ***завдання з розвитку та корекції зорових функцій*** (гнозису, уваги, пам'яті, прогнозування та контролю), зокрема:

1) закріплення вміння вдивлятися, диференціювати колір, форму, величину, зображення та фон;

2) вправляння у порівнянні, класифікації, генералізації за зовнішніми ознаками, інтерпретуванні побаченого;

3) знаходження схожості та відмінності;

4) удосконалення здатності до візуального доповнення цілого;

[7] Чайченко Г. М., Цибенко В. О., Сокур В. Д. Фізіологія людини і тварин : підр. К. : Вища шк., 2003. 463 с. : іл.

5) вміння помічати нісенітниці, виправляти графічні, орфографічні помилки, навмисно допущені педагогом тощо.

Нами також передбачені завдання на кольорову уніфікацію, тобто врахування предметної спрямованості кольору, варіювання кольорів одного й того самого предмета (наприклад, слива в процесі дозрівання: зелена → салатова → блакитна → синя → фіолетова).

Коли дитину раннього віку починають знайомити зі світом предметів, насамперед іграшками, вона отримує перші враження при торканні. Саме ***тактильним способом*** можна визначити форму, розмір, вагу, температуру предмета, фактуру матеріалу та якість поверхні.

Незважаючи на достатню складність залучення тактильного аналізатора в корекційно-розвивальну роботу, ми пропонували здобувачам початкової освіти з ОМП виконувати творчі завдання (зокрема, об'ємні аплікації, конструкції, викладені з паличок), порівнювати площинні та об'ємні предмети, тактильно запам'ятовувати пропонований зразок і надалі візуально знаходити його пару, роблячи самостійну замальовку або конструюючи аналог. Засвоєння вищезазначених характеристик відбувалось як на рівні імпресивного, так і експресивного мовлення.

Нюх і смак – сенсорні функції, які потребують особливої уваги, адже можуть спричиняти алергійні реакції у дітей. Аналіз медичної літератури (С. Безшапочний, Х. Бербер, Ю. Дєєва, Л. Заріцький, О. Кашке, Ю. Мітін, В. Пальчун та ін.) показав, що права ніздря пов'язана з активізуючими структурами головного мозку, а ліва – з розслаблюючими. Причому якщо дитина під час дихання більш активно використовує праву ніздрю, це свідчить про схильність до рухово-емоційного перезбудження, якщо ліву, це призводить до загальної млявості, загальмованості, пригніченості та апатії.

Тільки за умов відсутності у носовій порожнині запальних процесів, поліпів, викривлень носової перетинки, тобто прохідність обох носових ходів є однаковою, можливе повноцінне як фізіологічне, так і мовленнєве дихання[8], розвиток якого передбачений нами в кожному класі (просодичний напрям, дихально-мовленнєвий складник).

Повноцінна робота нюхового та смакового аналізаторів дозволяє впізнавати предмети за нюховими, температурними і смаковими характеристиками, встановлювати ступінь приємності чи неприємності їжі (їстівне-неїстівне), свіжості або зіпсованості продуктів харчування, зрілості плодів, орієнтуватись у просторі, спираючись на запах[9].

[8] Маркданте К. Дж., Клігман Р. М. Основи педіатрії за Нельсоном: перекл. 8-го англ. вид.: у 2 томах. Т. 2. К.: ВСВ «Медицина», 2019. 426 с.

[9] Педіатрія : підручн. / за ред. проф. О. В. Тяжкої. Винниця: Нова Книга, 2018. 1152 с.: іл.

Корекційні завдання такої спрямованості мають широку емоційну насиченість і можуть проводитись у домашніх умовах шляхом порівняння страв (окремих продуктів), контрастних за своїм смаком (солодка-солона, кисла-гірка). При цьому має проводитись смакова нейтралізація за допомогою ковтка звичайної води.

Формування сенсорних еталонів пов'язане зі слуховим аналізатором, що забезпечує сприйняття як звуковисотного ряду музичних і немовленнєвих звуків, так і фонем української мови. При цьому основними параметрами звуків виступають тривалість, частота (висота; діапазон вербального спілкування складає 1000-3000 Гц), інтенсивність (гучність), звуковий спектр у вигляді набору тонів і обертонів (тембр)[10].

В авторських розробках реалізуються ***завдання з розвитку та корекції слухових невербальних функцій*** (гнозису, уваги, пам'яті, прогнозування та контролю), завдяки яким якісно зростає пізнавально-мовленнєва потенційна здатність учнів початкових класів з ОМП:

1) вслухатися у світ звуків довкола (привертання уваги до можливостей модально специфічної функції; частотний діапазон звучань);

2) впізнавати, диференціювати, порівнювати (однакові-різні, знайомі-малознайомі), запам'ятовувати (послідовність однорідних, контрастних, схожих звукових сигналів, інтенсивність звукової активності) знайомі акустичні образи немовленнєвих звучань (побутові, природні, міські шуми), голосів (тварин, птахів, емоційні прояви людей) (сенсорно-перцептивний рівень);

3) реагувати на певний почутий звук (рухові, вербальні реакції);

4) характеризувати звук (гучність, висота, дзвінкість, тривалість);

5) співвідносити предмет з відповідним звуковим сигналом;

6) визначати віддаленість і напрям джерела звучання (спереду-позаду, ліворуч-праворуч, угорі-внизу), матеріал, з якого виготовлений предмет і його вміст;

7) впізнавати дії, здійснювані з предметом (значущий для учня чи незначущий);

8) виконувати темпо-ритмічні рухи під музичний супровід;

9) помічати та виправляти навмисне допущені помилки на музичному, руховому, звуковому невербальному матеріалі.

Саме вони є базовими для загального розвитку фонематики і подальшого удосконалення фонетично чіткого, інтонаційно виразного усного мовлення, адже фонетико-фонематичні процеси значною мірою впливають на становлення лексико-граматичних засобів

[10] Монжалей Т. К. Вступ до мовознавства : навч.-метод. посіб., Університетська книга, 2020. 183 с.

(співвіднесення невербальних і вербальних звуків з певною лексичною темою) та удосконалення саморегуляції, за якої зовнішній контроль переходить у самоконтроль, котрий загалом регулює мовленнєву діяльність (Н. Бабич, І. Білодід, Н. Гаврилова, Е. Данілавічютє, Ю. Захарова, М. Кочерган, Є. Соботович, Ю. Рібцун, М. Фащенко, О. Черкасова та ін.). Крім того, рівень сформованості музичного слуху полегшує опанування операціями фонематичного аналізу на рівні як рідної, так і іноземної мов[11].

Зі слуховими невербальними тісно пов'язані ***завдання з розвитку та корекції слухових вербальних функцій.*** Впізнавання і розрізнення мовленнєвих звуків за акустичними та артикуляційними ознаками (фонетичний слух), формування нормативної звуковимови та слухо-моторного контролю (фонологічно-фонетичний напрям) відбувається одночасно з емоційно насиченим засвоєнням навичок мовленнєвого темпу, складового ритму, тембру мовленнєвих звучань, промовляння голосних із різноманітними модуляціями (тихо-гучно, високо-низько), визначення основних типів інтонації (розповідна, оклична, питальна) (інтонаційний слух) (просодичний напрям, мелодико-інтонаційний складник).

Під час уроків у початковій школі з дітьми з ОМП з метою розвитку слухового сприймання доцільно використовувати ряд продуманих нами специфічних прийомів, зокрема:

1) робота в парі (мініпідгрупою) зі застосуванням багатоканальної комунікації:

а) відтворення словосполучень або речень, промовлених в умовах звукового зашумлення (маскувальні фактори у вигляді шуму, шарудіння, гудіння, писку, дзеленчання тощо) або суміжних приміщеннях (учень в одному приміщенні в середньому темпі промовляє речення голосом помірної гучності, інший у сусідньому відтворює почуте);

б) послідовне відтворення кількох слів (словосполучень), промовлених одночасно кількома дітьми, надання послідовних відповідей на кілька запитань, заданих одночасно;

2) індивідуальна робота з використанням аудіозаписів:

а) запам'ятовування почутих слів (речень) з подальшим їх моментальним відтворенням або відстроченим у часі;

б) переказ текстів, які озвучуються різними голосами (дитячий, жіночий, чоловічий);

3) індивідуальна робота з музичною опорою:

[11] Bamberger J. The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence. Harvard University Press, 1995. 304 p.

а) на основі прослуханих музичних фрагментів із заплющеними очима школярі уявляють різноманітні сюжети, «малюють» (тілом – за допомогою рухів, жестів, міміки, пальцем у повітрі, в уяві – подумки) та розповідають про свої образи;

б) декламація віршів (переказ коротких текстів) під музичний супровід та ін.

Варто пам'ятати, що у молодших школярів з ОМП досить швидко настає слухова втома, виснаження слухової чутливості, тому обов'язковою умовою для збереження розбірливості мовлення є зменшення реверберації у приміщеннях класів, тобто багаторазового відображення звуків від стелі, підлоги, стін. Краще розташовувати молодшого школяра з ОМП у середньому ряду за другою-третьою партою, що покращить бінауральне (обома вухами), а також бісенсорне (зорово-слухове) сприйняття мовлення.

Отже, корекційно-розвивальна робота під час освітнього процесу спрямована на комплексне охоплення різномодальних каналів сприймання, що дає змогу ефективно реалізувати намічені завдання, покращити якість психомовленнєвої діяльності здобувачів початкової освіти з ОМП загалом.

2. Удосконалення праксичних функцій крізь призму мовлення

Успішне навчання, тривала працездатність багато в чому визначаються фізичним станом і руховою активністю молодших школярів з ОМП, адже розвиток праксичних функцій безпосередньо пов'язаний з м'язовою, серцево-судинною, дихальною системами, нервово-психічною та мовленнєвою діяльністю[12].

В авторських навчальних виданнях вирішуються ***завдання з розвитку та корекції праксичних функцій*** (діяльнісно-мовленнєвий напрям – різні види кінетичного та кінестетичного праксису, зокрема: локомоторного, пальцево-п'ясткового, мімічного, орального, артикуляційного, рухової уваги, пам'яті, прогнозування та контролю). Не йде мова про вироблення професійних рухів (як, наприклад, у гімнаста чи балерини), але однозначно передбачене покращення загального рівня фізичного розвитку.

Стан локомоторного праксису характеризується правильною будовою тіла, поставою, гармонійними пропорціями, положенням стоп, координацією рухів, умінням утримувати рівновагу, тому корекційні засоби є багатоманітними, як от:

[12] Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 3 (103). С. 49-55. URL: https://lib.iitta.gov.ua/726830/

1) лікувальна фізкультура (нормалізація м'язового тонусу, виправлення контрактур і неправильних поз);

2) ранкова, віброгімнастика (посилення кровообігу, розігрів м'язів);

3) уроки фізичної культури (оволодіння основними руховими уміннями);

4) логоритміка та ін. (А. Абуков, М. Бернштейн, І. Бобренко, Е. Вільчковський, Е. Данілавічютє, М. Єфименко, Т. Ізмайлова, П. Лесгафт, М. Мога, Л. Орбелі, Ю. Рібцун, Б. Сермеєв, А. Смолянінов, А. Шевцов, Б. Шеремет та ін.)[13].

Нами пропонується виконання учнями молодших класів з ОМП нескладних фізичних вправ (повороти, нахили, потягування, розтяжки) у різних положеннях (стоячи, сидячи; лежачи – у домашніх умовах), зі зміною амплітуди рухів під час фізкультхвилинок, метою яких є зняття статичної перевтоми та психоемоційного напруження, переключення з одного виду діяльності на інший.

Аналіз літературних джерел показав, що тісний зв'язок між загальноруховою та мовленнєвою сферами простежується у працях Пола та Гейли Деннісонів, зокрема «гімнастиці мозку» у вигляді простих вправ, які забезпечують синхронізацію обох півкуль, полегшують і прискорюють процес навчання, зокрема вивчення предметів мовного циклу. Щодо активізації природних механізмів роботи мозку П. Деннісон зазначав: «Рух – це двері до навчання»[14]. Деннісони використовували два своєрідні типи рухів: інтегруючі, які перетинають центральну зону тіла, поєднуючи рухи, мовлення і думки, та роз'єднуючі односторонні рухи тіла.

Сімейна пара розробила вправи, засновані на ґрунтовних знаннях зон рефлекторного і психологічного функціонування тіла, та об'єднала їх у 4 групи:

1) вправи першої групи є стимулювальними, інтегративними, спрямованими на удосконалення локомоторного, пальцево-п'ясткового праксису, міжпівкульної взаємодії, сприйняття навчального матеріалу (аналітичний рівень, рівень узагальнень);

2) другої – забезпечують зняття негативного впливу охоронних рефлексів, розтягуючи м'язи тіла, повертаючи їм природний стан і довжину, що сприяє підвищенню мовленнєво-пізнавальної активності, засвоєнню навчальної інформації (задні відділи → передні → лімбічна система → вищі відділи головного мозку);

[13] Єфименко М. М. Модель корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 300-309.

[14] Renate W., Degendorfer S. Key to Cerebral Function. *Brain Gym*, 1996. №3. pp. 14-15

3) третьої – енергетизуючі, що дозволяють досить інтенсивно протікати нервовим процесам між клітинами головного мозку;

4) вправи останньої, четвертої групи є стабілізаційними, налагоджуючи ритм нервових процесів, функціонування емоційно-лімбічної системи, сприяючи успішній навчальній діяльності та нормалізації самооцінки[15].

У наших розробках був виокремлений нейрофізіологічно-мовленнєвий напрям, який передбачає розвиток інтегративної діяльності аналізаторів, функціональних блоків кори головного мозку (за О. Лурією), симультанно-сукцесивних функцій та операцій.

Передбачені також корекційно-розвивальні завдання з удосконалення локомоторного, символічно-рухового, пальцево-п'ясткового, мімічного, артикуляційного, дихально-рухового, смислового, орфографічного, поведінково-діяльнісного ймовірного прогнозування, рухового прогнозування та контролю, ритмічного самоконтролю (термінологія Ю. Рібцун, 2024). На розвиток пальцево-п'ясткового праксису нами пропонуються завдання з ліплення (пластилін, глина, солоне тісто), конструювання (палички, конструктор), вирізання по контуру, зіжмакування та розправляння паперу, розфарбовування, штрихування, малювання, виготовлення поробок з паперу, виконання вправ пальчикової, нейрогімнастики, йоги пальців (мудри) тощо.

Корекційна робота щодо мімічного, орального, артикуляційного праксису передбачає нормалізацію стану жувальних, ковтальних, мімічних м'язів і спрямована на встановлення фіксованих положень органів мовленнєво-рухового апарату, зняття в'ялості чи паретичності шляхом застосування міогімнастики (корекція прикусу, нормалізація функцій лицьових м'язів, розвиток лабіалізації губ), артикуляційних, логоритмічних вправ, вправ з активаторами (тренування колового м'яза рота, підсилення стискання губ), вестибулярними пластинками, міжгубним кільцем, різних видів логопедичного масажу (плечовий пояс, шия, обличчя) тощо. Спочатку відпрацьовують грубі дифузні рухи, далі переходять до більш диференційованих, а для гальмування помилкових використовують зоровий контроль і опору на ритм (певна тривалість, паузи).

Отже, корекційно-розвивальна робота має обов'язково передбачати взаємозв'язок рухової та мовленнєвої сфер, адже виконання вищезазначених вправ активізує міжпівкульну, поліпшує нейронну взаємодію в корі головного мозку, що сприяє активізації навчальної, посиленню мотиваційно-пізнавальної діяльності.

[15] Dennison P. E. Reclaiming the Pleasure of Learning. *Brain Gym*. Edu Kinesthetics, 2006. №1. 266 p.

3. Активізація пізнавально-мовленнєвих функцій

Розвиток пізнавально-мовленнєвих функцій молодших школярів є не просто метою корекційно-розвивального процесу, а і засобом адаптації у соціальному середовищі. Гармонійний розвиток зумовлений збагаченням дитячого досвіду, ставленням до процесу навчання, мобілізацією морально-вольових зусиль, мотивованим прагненням до ефективного оволодіння знаннями, уміннями та навичками, адже пізнання – це функція не лише інтелекту, а й особистості.

Дітям з ОМП притаманні своєрідні особливості вищих психічних функцій, що проявляються у вигляді певної обмеженості пізнавального сприймання, досить низької допитливості, нестійкості мовленнєво-когнітивної генералізації, зниження рівня уваги та мнестичних функцій (С. Конопляста, В. Луньов, І. Мартиненко, М. Матяш, Л. Прудка, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

Саме тому потрібно не лише надавати здобувачам освіти певний обсяг знань, умінь і навичок, а й насамперед збагачувати уявлення про навколишній світ через різноманітність полімодальних вражень, асоціативних і апперцептивних (обумовлених попереднім досвідом) образів, що відображено у відповідних напрямах авторської програми з вивчення основних лексичних тем («Лексико-граматичний напрям») і використання усіх можливих аналізаторів («Нейрофізіологічно-мовленнєвий напрям»), що загалом передбачається логопсихосинергетичним підходом (Рібцун, 2021)[16].

Процес пізнання починається з чуттєвого та предметного сприймання, на основі якого, в результаті своєрідної переробки, надалі будуються запам'ятовування, уява, мислення, зокрема засвоєння логічних понять. Наочно-дійове та наочно-образне мислення виступають підґрунтям вербального (понятійного), логічного, науково-теоретичного мислення, що активно розвивається в період шкільного навчання під час виконання різних видів діяльності.

В авторських розробках нами були виокремлені когнітивно-мовленнєвий і діяльнісно-мовленнєвий напрями, однак і в ін. напрямах корекційно-розвивальної роботи передбачено реалізацію учнями різних видів діяльності, що сприяють мисленнєво-мовленнєвому розвитку.

---

[16] Рібцун Ю. В. Реалізація логопсихосинергетичного підходу в корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з особливими мовленнєвими потребами. *Scientific Collection «InterConf+»,* 54(236): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Modern Knowledge: Research and Discoveries» (February 19-20, 2025; Vancouver, Canada) / comp. by LLC SPC «InterConf». Vancouver: A.T. International, 2025. P. 179-197. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744705

За Є. Соботович[17], базовими механізмами засвоєння мовлення є механізми осмислення (мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, генералізації, класифікації тощо), пам'яті та уваги. Мисленнєві операції не є відокремленими, а тісно взаємопов'язані між собою. Так, наприклад, порівняння лежить в основі співставлення предметів за величиною, формою, просторовим розташуванням об'єктів і їх частин.

Операція порівняння базується на вмінні встановлювати схожість і відмінність між предметами, абстрагуючись від їх кількості або кольору, як другорядних ознак. Мисленнєва операція класифікації сприяє формуванню основних уявлень про вагу, величину, ємкість предметів і знаходить своє відображення у позначенні якісними прикметниками (великий-маленький, важкий-легкий, товстий-тонкий, повний-порожній та ін.), одночасно даючи змогу задіювати операцію генералізації.

Саме тому в авторських розробках пропонуються різні типи навчальних, корекційно-розвивальних мовленнєво-пізнавальних завдань, як-от:

1) аналіз почутої (прочитаної) інформації з метою виділення основної думки, її критична оцінка;

2) порівняння об'єктів;

3) виділення основних ознак предметів, здійснення вибіркового абстрагування;

4) генералізація ознак (властивостей) і на основі цього виведення певних закономірностей;

5) конкретизація узагальнень (наочно-образних / символічних, понятійно-вербальних);

6) встановлення причинно-наслідкових зв'язків;

7) перенос знань і їх практичне використання в нових умовах та ін.

Якщо емпіричні знання, які отримують здобувачі початкової освіти з ОМП, відображають зовнішні якості предметів і спираються на наочні уявлення, формуються при порівнянні предметів (спільні якості, властивості), можливості віднести їх до певного класу (виду, групи), конкретизація полягає в доборі конкретних прикладів (термінологія), то теоретичні репрезентують внутрішні відносини і зв'язки предметів всередині цілісної системи, виходячи за межі чуттєвих уявлень, встановлюють зв'язки загального з одиничним, виведення та пояснення одиничних проявів цілісної системи (способи розумової діяльності, символьні знакові системи).

[17] Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності та механізми її формування. К. : ІЗМН, 1997.

Усвідомлення поняття інваріантності є чи не найважливішим елементом у розвитку логічних структур мислення. Швейцарський філософ і психолог Жан Піаже вважав інваріантність показником переходу дитини від «споглядального пізнання світу» до «раціонального, сутнісного», коли мислення здатне функціонувати вже без опори на зовнішню сторону об'єктів, переходячи таким чином з передопераційного етапу (2-7 років) до конкретного експлуатаційного етапу (7-11 років), що значно стимулює лінгвістичний розвиток[18].

Діти з ОМП, внаслідок деякої шаблонності побудови власних висловлювань, відчувають утруднення при розумінні інваріантних висловлювань педагогів (учителів-предметників, учителя-логопеда), адже порядок слів, інтонація при поясненні одного й того ж поняття може варіюватись, набуваючи різних смислових і дидактичних акцентів. Так, наприклад, вивчаючи напам'ять орфографічне правило, молодший школяр з ОМП механічно заучує та безпомилково відтворює його, але застосувати і правильно написати слово часто не в змозі.

Саме тому в авторських розробках нами запропоновані багатоваріативні мовленнєво-пізнавальні завдання (Рібцун, 2005), виконання яких каталізує (прискорює) когнітивні процеси, демонструє інваріантність підходів до вирішення різноманітних завдань (мовленнєвих, математичних, дослідницьких тощо), активізує вербально-логічне мислення, з використанням при цьому одних і тих же матеріалів (наочно-предметного, ілюстративного та / чи вербального).

Слід зауважити, що змістом чинних типових освітніх програм для початкової школи, затверджені наказом МОН України №743 від 12.08.2022 р., передбачено наскрізне формування лише одного компоненту мислення – змістового (іншими словами, про що думаємо виконуючи певні завдання?). Водночас операційний (як ми думаємо?) та особистісний (потреба зрозуміти, бажання досягти певної мети – навіщо думаємо?) компоненти представлені побіжно або взагалі відсутні. Для здобувачів початкової освіти з ОМП надзвичайно важливо розвивати інтелект у різних видах діяльності (операційний компонент мислення), а також виховувати мотивацію і критичність, що складають особистісний компонент.

Відповідно в авторських розробках нами передбачені когнітивно-мовленнєвий і мотиваційно-активізуючий напрями, які дозволяють вирішити вищезазначені завдання. Крім того, нами передбачено:

1) розв'язання жартівливих завдань (на кшталт: використовуючи лише два аркуші паперу, пройти через всю кімнату, не поставивши жодного разу ногу на підлогу);

[18] Nortje A., Madeson M. Piaget's Stages: 4 Stages of Cognitive Development & Theory. *Body & Brain*. 2021. 3 May. URL: https://positivepsychology.com/piaget-stages-theory/

2) придумування та розповідь незвичних, емоційно насичених історій із використанням уяви;

3) постановка короткочасних і довготривалих цілей (стратегії, тактики);

4) виклик спрямований до себе («Я зможу!», «Я впораюсь!», «У мене вийде!»), самостимулювання, само– та взаємооцінювання рівня отриманих навичок, що загалом призводить до удосконалення нестандартного, випереджувального мислення учнів з ОМП, творчого ставлення до життя, спрямованості на відкриття та / чи пізнання раніше незнаного, нового.

Подолання наявних у молодших школярів з ОМП труднощів починається з самого відчуття наявних утруднень, виявлення, конкретизації проблем, а надалі – пошуків можливих рішень, вибір найоптимальнішого способу серед наявних шляхом здійснення умовисновків, експериментальної перевірки правильності вибору.

З метою полегшення реалізації намічених завдань ми пропонуємо учням пам'ятки-інструкції, зокрема:

1) визнач мету роботи;

2) запиши кроки для досягнення мети;

3) окресли потрібний час;

4) крокуй до мети, поки її не досягнеш;

5) перевіряй і оцінюй себе на кожному кроці;

6) при потребі виправляй помилки;

7) похвали себе за якісно виконану роботу.

В авторських розробках, окрім рівня стандартних операцій (за зразком, правилами, алгоритмами), презентовані корекційні прийоми зі стимулювання, усвідомлення та довільності виконання мовленнєво-пізнавальних завдань, виявлення та вчасне виправлення помилок, здійснення самостійних висновків, підвищення критичності щодо змісту матеріалу, переведення мисленнєвих операцій з наочно-практичного у розумовий план (наявність безпосередніх знань про предмет або явище → аналіз поставленого завдання → оперування такими прийомами мисленнєвої діяльності, котрі спрямовані на використання вже набутого досвіду).

З метою підвищення аналітико-синтетичного рівня мислення здобувачам початкової освіти з ОМП потрібні суттєві перетворення у структурі опанування знань, логічної обробки навчального матеріалу шляхом виділення головного, набуття вміння давати оцінку побаченому, прочитаному чи почутому.

Саме тому, в якості підготовчих, нами пропонуються корекційно-розвивальні завдання на кшталт:

а) впізнавання натуральних предметів, їх зображень (фотографічних, чорно-білих, силуетних, в умовах накладання і зашумлення тощо) (про це більш детально в одному з наших видань[19]);

б) вербальних описів;

в) виділення складових частин предмета, впізнавання за складовими, доповнення цілого (практичне та уявне розкладання і складання).

Отже, авторськими програмою та навчальним посібником передбачена реалізація цілеспрямованої роботи з формування основних мисленнєвих операцій, гнучкості мислення (подолання когнітивних стереотипів, вербальної шаблонності), динамічності мисленнєвих процесів, підвищення мотивації різних видів діяльності (вироблення прицільності, планування, контролю, критичності, свідомого ставлення до виправлення мовленнєвих розладів), засвоєння методу екстраполяції, що робить корекційно-розвивальний процес комплексним і пластичним.

4. Корекційно-розвивальна спрямованість у розвитку емоційно-вольової та особистісної сфер

Емоційно-вольова сфера нерозривно пов'язана з формуванням особистості дитини, її поведінкою та особливостями спілкування. Шість базових емоцій (сум, радість, здивування, страх, злість, відраза) можуть проявитись у більше ніж семистах найрізноманітніших емоційних відтінках, серед яких виділяють пізнавальні (задоволення, захват, дивування новому), соціальні (совість, обов'язок, патріотизм) тощо (І. Бех, С. Гарькавець, Д. Ґоулман, П. Екман, К. Ізард, О. Лазуренко, С. Максименко, Н. Мілорадова, В. Семиченко, О. Столяренко, О. Цільмак, Ю. Шмаленко, П. Якобсон та ін.).

Тривале перебування дитини у пригніченому стані негативно впливає на її характер, якість навчання, поведінку, що особливо яскраво виражено в період воєнних дій на території нашої держави.

У здобувачів початкової освіти з ОМП спостерігаються підвищена тривожність, збудливість, дратівливість, коливання настрою, деяка незрілість і нестійкість емоцій, безвілля, уповільнене формування вищих почуттів, що суттєво впливає на свідомість учнів, поведінку, досить часто призводячи до тривалих або швидкоплинних дезадаптивних проявів (С. Конопляста, В. Луньов, І. Мартиненко, М. Матяш, Л. Прудка, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

При цьому слід обов'язково враховувати інформацію щодо типових ситуацій, які викликають як певні негативні емоційні прояви, так і покращують психоемоційний стан учнів, їх реакції під час навчання

[19] Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : навч.-метод. посіб. з розвитку мовлення дошкільників 3-6 років. К. : Генеза, 2019. 224 с.

(перед розповіданням вірша напам'ять перед усім класом, самостійною чи контрольною роботою тощо), в домашніх умовах (спілкування з батьками, сиблінгами, виконання домашніх завдань, задоволення потреб у безпеці, любові, повазі тощо).

Метою цілісної освітньої роботи з молодшими школярами з ОМП є налагодження гармонійного співвідношення афективних та інтелектуальних проявів, стимулювання соціальної взаємодії, розвиток співпереживання, толерантності до власних психомовленнєвих особливостей і труднощів інших.

У спеціально виділеному нами емоційно-ціннісному напрямі корекційно-розвивальної роботи вирішується ряд завдань, зокрема:

1) розуміння емоційного змісту реальних подій (у цілому чи окремих деталей) або тих, про які йдеться в художніх творах;

2) формування адекватної емоційної поведінки шляхом засвоєння соціально прийнятних способів і прийомів розуміння та прояву емоцій;

3) розрізнення та почергове відтворення гам емоцій з використанням голосу, міміки, жестів, пантоміміки;

4) усвідомлення можливих причин і наслідків емоційних станів;

5) збагачення словника (номінативного, атрибутивного, предикативного) лексемами на позначення емоцій і почуттів, їх характеристик; актуалізація словника синонімів (ображений – незадоволений), антонімів (страх – сміливість), омонімів (дівчинка усміхається – сонечко усміхається), паронімів (сміх – сніг, плакати – плавати);

6) використання різнотипових ігор із залученням емоцій як засобу для зняття психоемоційного напруження, що має психопрофілактичний характер.

Будучи дипломованою психологинею (Київський національний університет імені Т. Шевченка, диплом КВ № 40047713, 2011 р.), сертифікованою психологинею по роботі з дітьми (Київський Гештальт Університет, сертифікат від 11.2011-02.2014 р.), АРТ– (Ізмаїльський державний гуманітарний університет, сертифікат № 310723066 від 30.10.2023 р.) та Хібукі-терапевткою (Ізраїль, сертифікат № Jf24-2102-03 від 21.02.2024 р.), пропонуємо в авторських розробках елементи різних терапій, які зможуть використовувати педагоги без відповідної фахової психологічної освіти, адже врахування творчого потенціалу учнів з ОМП – обов'язкова складова корекційно-розвивального процесу.

Емоції самі собою не розвиваються, тому доцільно стимулювати та регулювати їх опосередковано, через виконання різних видів діяльності, які спонукають до емоційних проявів.

При спілкуванні з молодшими школярами з ОМП важливо звернути увагу чи дитина реагує гостро (відчуває неспокій, напругу, плаче, дратується) на:

1) зміну сили голосу педагога;

2) підтримання тривалого зорового контакту;

3) доторкання, обійми;

4) зміну дистанції;

5) швидку зміну видів роботи.

При плануванні видів роботи з корекції та розвитку емоційної і особистісної сфер здобувачів початкової освіти з ОМП нами враховувались наступні положення:

1) не особистість дитини потребує змін, а створення умов для її повноцінного особистісного розвитку;

2) необхідно розвивати не лише окремі компоненти психомовленнєвої діяльності, а і всю її цілісну систему;

3) корекційно-розвивальну роботу проводить не один фахівець, а команда психолого-педагогічного супроводу з урахуванням віку та потреб кожної дитини зокрема;

4) важливо, щоб не тільки педагоги стимулювали емоційно-вольовий розвиток дитини, а й вона сама володіла прийомами емоційної саморегуляції.

Корекція особистісної сфери дітей з ОМП спрямована на формування навичок культурної поведінки та соціальної взаємодії, соціального досвіду, адаптації, різні аспекти естетичного, родинного, морального та ін. видів вдумливого виховання, що передбачено цілісним соціально-комунікативним напрямом і окремими виховними завданнями по всьому змісту наших розробок.

Ми розглядаємо виховання не лише як один з аспектів соціалізації, а й психомовленнєвого розвитку учнів з ОМП, цілеспрямованого формування особистості, зокрема через передачу соціального досвіду, прямий чи опосередкований виховний вплив, організацію навчальної, корекційно-розвивальної діяльності молодшого школяра у діадах «педагог-дитина», «дитина з ОМП-ін. дитина / діти», надання психолого-педагогічної підтримки у вирішенні наявних функціонально-, навчально- або соціоадаптаційно-мовленнєвих труднощів.

Важливими характеристиками результатів виховного процесу в закладах загальної середньої освіти є:

1) колективізм (узгодження особистих і спільних інтересів);

2) гуманізм, толерантність (прийняття себе та інших з їх особливими потребами);

3) працелюбність (наполегливість у досягненні результатів у подоланні наявних психомовленнєвих труднощів, підготовка до виконання соціальних ролей);

4) дотримання правил безпечної поведінки (у природі та соціумі);

5) самостійність і самоорганізованість (старанність, ініціативність, навички самоконтролю та самооцінки), допитливість (пізнавальний інтерес, спостережливість);

6) емоційність (доброзичливість, співчуття, життєрадісність).

Окрім розвитку концептуального (процеси пізнання, навчання) та практичного інтелекту (ділова спрямованість особистості), нами передбачені завдання з підвищення рівня соціального інтелекту (вміння адекватно оцінювати власну поведінку та інших у різних соціальних ситуаціях, діяти відповідно до усталених соціальних норм). Основні якості соціального інтелекту, зокрема розвиток комунікативних здібностей, соціальної самосвідомості, вміння робити умовисновки) передбачені усіма без винятку напрямами корекційно-розвивальної роботи.

ВИСНОВКИ

Загальна історія спеціальної освіти не може розглядатися без поступального розвитку теорії та практики корекційної роботи. Загалом корекція – це система медико-психолого-педагогічних заходів, спрямованих на подолання чи послаблення психофізичних порушень розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Біологічним підґрунтям можливості корекції є процеси компенсації, що полягають у відновленні певною мірою порушених функцій або станів за рахунок мобілізації нових та демобілізації мало– чи неефективних механізмів і пристосувань. Людина активно використовує лише 10% клітин свого мозку, отже досить незначна частина мозкової діяльності відбувається свідомо. Американський дослідник-винахідник, філософ Р. Фуллер стверджує, що 99% розумової діяльності людини визначається підсвідомістю[20].

Компенсація виступає одночасно як умовою, так і результатом корекції, адже без здатності вищої нервової діяльності мобілізувати свої потенційні ресурси були б неможливими якісна психолого-педагогічна та ефективна корекційно-розвивальна види роботи.

Врахування етапів розвитку різномодальних каналів сприймання, удосконалення праксичних функцій крізь призму мовлення, розвитку емоційно-вольової та особистісної сфер є обов'язковими складовими комплексної корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з ОМП.

[20] Fuller R. B. To Children Of Earth. Doubleday & Company. 1972

Розроблені на наукових засадах Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення разом із навчальним посібником «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами» є необхідним навчальним комплектом для роботи зі здобувачами початкової освіти з ОМП.

АНОТАЦІЯ

Розділ монографії присвячено висвітленню змістових аспектів корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими мовленнєвими потребами (ОМП). За основу аналізу взято авторську Програму з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення, а також навчальний посібник «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами».

Особливу увагу приділено розкриттю змісту розвитку різномодальних каналів сприймання, удосконаленню праксичних функцій крізь призму мовлення, корекційно-розвивальній спрямованості на удосконалення емоційно-вольової та особистісної сфер здобувачів початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами. Розкрито поетапність формування сенсорних еталонів в умовах онто– та дизонтогенезу, репрезентовано завдання з розвитку та корекції зорових, слухових невербальних і вербальних функцій. Охарактеризовано стан локомоторного, мімічного, орального, артикуляційного праксису, запропоновано завдання з розвитку та корекції праксичних функцій молодших школярів з ОМП.

Акцентовано на підтвердженні гіпотези про те, що розвиток пізнавально-мовленнєвих функцій учнів початкових класів з ОМП є не просто метою корекційно-розвивального процесу, а і засобом адаптації у соціальному середовищі. Визначено суттєву роль взаємозв'язку мисленнєвих операцій, важливість розвитку аналітико-синтетичного рівня мислення у дітей з ОМП, представлено різні типи навчальних, корекційно-розвивальних мовленнєво-пізнавальних завдань. Охарактеризовано стан емоційно-вольової та особистісної сфер учнів початкових класів з ОМП, запропоновано завдання емоційно-ціннісного напряму корекційно-розвивальної роботи.

Література

1. Єфименко М. М. Модель корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 300-309.

2. Закон України «Про освіту». URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/T172145?an=1&q=%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%2030&searchType=phrase&is_no_morph=true&listen_star=true

3. Маркданте К. Дж., Клігман Р. М. Основи педіатрії за Нельсоном: перекл. 8-го англ. вид.: у 2 томах. Т. 2. К.: ВСВ «Медицина», 2019. 426 с.

4. Монжалєй Т. К. Вступ до мовознавства : навч.-метод. посіб., Університетська книга, 2020. 183 с.

5. Педіатрія : підручн. / за ред. проф. О. В. Тяжкої. Винниця: Нова Книга, 2018. 1152 с.: іл.

6. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 3 (103). С. 49-55. URL: https://lib.iitta.gov.ua/726830/. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.79

7. Рібцун Ю. В. Здобувачі початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами крізь призму розвитку різномодальних каналів сприймання. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: зб. наук. пр. (до 220-ї річниці з дня заснування університету). Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 158-161.

8. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. К. : Видавець Цибульська В. О., 2024. 198 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/743608/

9. Рібцун Ю. В. Реалізація логопсихосинергетичного підходу в корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з особливими мовленнєвими потребами. *Scientific Collection «InterConf+»*, 54(236): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Modern Knowledge: Research and Discoveries» (February 19-20, 2025; Vancouver, Canada) / comp. by LLC SPC «InterConf». Vancouver: A.T. International, 2025. P. 179-197. URL: https://lib.iitta.gov.ua/744705. DOI 10.51582/interconf.19-20.02.2025.022

10. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730353/

11. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : навч.-метод. посіб. з розвитку мовлення дошкільників 3-6 років. К. : Генеза, 2019. 224 с.

12. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності та механізми її формування. К. : ІЗМН, 1997.

13. Чайченко Г. М., Цибенко В. О., Сокур В. Д. Фізіологія людини і тварин : підр. К. : Вища шк., 2003. 463 с. : іл.

14. Bamberger J. The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence. Harvard University Press, 1995. 304 p.

15. Dennison P. E. Reclaiming the Pleasure of Learning. *Brain Gym*. Edu Kinesthetics, 2006. №1. 266 p.

16. Fuller R. B. To Children Of Earth. Doubleday & Company. 1972

17. Nortje A., Madeson M. Piaget's Stages: 4 Stages of Cognitive Development & Theory. *Body & Brain*. 2021. 3 May. URL: https://positivepsychology.com/piaget-stages-theory/

18. Renate W., Degendorfer S. Key to Cerebral Function. *Brain Gym*, 1996. № 3. pp. 14-15

19. Swiss association «Verein Pestalozzi im Internet». URL: https://web.archive.org/web/20150810062316/http://www.heinrich-pestalozzi.info/en/documentation

20. Zaporozhets A. V. The Development of Perception in the Preschool Child. *Monographs of the Society for Research in Child Development. European Research in Cognitive Development*, 1965, Vol. 30. № 2. pp. 82-101

Information about the author:
Ribtsun Yulia Valentinivna,
Candidate of Pedagogic Sciences, Senior researcher,
Senior Researcher at the Department of Speech Therapy
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
9, M. Berlinskogo str., 9, Kyiv, 04060, Ukraine