

PEDAGOGY AND EDUCATION

 DOI 10.51582/interconf.19-20.02.2025.022

Реалізація логопсихосинергетичного підходу в корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з особливими мовленнєвими потребами

Рібцун Юлія Валентинівна¹

¹ кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії;
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; Україна

Анотація.

У статті висвітлені особливості застосування авторського логопсихосинергетичного підходу при науковому розробленні та практичному використанні корекційно-розвиткової програми роботи зі здобувачами початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами.

Ключові слова:

логопсихосинергетичний підхід
корекційно-розвиткова робота
молодші школярі з особливими мовленнєвими потребами

PEDAGOGY AND EDUCATION

Сучасна спеціальна освіта характеризується зміною парадигм, переглядом базових уявлень про осіб з особливими потребами та суспільство загалом у вигляді різноманітних мікросоціумів. Саме це спонукає до розроблення та впровадження нових підходів до організації та структурування корекційно-розвиткових процесів на рівні дошкільної та загальної середньої освіти. Інтегративне бачення основних питань спеціальної освіти, усвідомлення людського організму як єдиного цілого з притаманними йому психонейрофізіологічними, зокрема мовленнєвими, особливостями, застосування широких класичних (історичного, міждисциплінарного, або антропологічного, міжнародного (порівняльна педагогіка), системного інтегрованого) підходів потребує свого звуження на рівні застосування у корекційно-розвитковій і навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових груп з особливими мовленнєвими потребами (ОМП).

Враховуючи освітньо-науковий досвід свого наукового керівника Є. Соботович – д.п.н., проф., чл.-кор. на той час АПН України, яка мала дві освіти (філологічна та дефектологічна) і створила психолінгвістичний підхід [1], розглянувши психолінгвістику (науку про мовленнєву діяльність у психологічних і лінгвістичних аспектах) крізь призму логопедії, ми синергетично об'єднали (синергетика – наука, що досліджує взаємодію складних систем і зміни, які відбуваються в цих системах унаслідок цієї взаємодії) логопедію (перша вища освіта) та психологію (друга вища освіта, надалі здобуття психотерапевтичної освіти), отримавши в результаті логопсихосинергетичний підхід (Рібцун, 2022) [2]. Застосування логопсихосинергетичного підходу знайшло своє втілення у розробленні діагностичного інструментарію та шляхів психолого-педагогічного супроводу дітей із заїканням [3].

Упродовж 2024 р. було створено Програму з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення [4], яка має відповідне свідоцтво про авторське право (№ 128521 від 26.06.2024 р.) та в своєму науковому арсеналі наряду з ін. класичними і логопсихосинергетичний підхід.

Загалом корекційно-розвиткова робота – це продумано організована цілеспрямована діяльність команди фахівців,

PEDAGOGY AND EDUCATION

специфічний освітньо-виховний процес, метою якого є сприяння особистісному становленню дітей, їх соціалізації, підготовки до подальшого повноцінного самостійного життя, удосконалення стану сформованості когнітивної, мовленнєвої, фізичної, психоемоційної, освітньої сфер розвитку (Рібцун, 2024).

Діти з особливими мовленнєвими потребами мають при засвоєнні навчального матеріалу ряд утруднень, як-от:

а) труднощі самостійного прийому та переробки, опанування вербальної чи образної інформації, порушення процесу її розуміння під час безпосереднього сприймання, що зумовлено недоліками зорового та слухового гнозису, недостатністю диференційованості зорових образів предметів, слабкістю зорових слідів, нестійкістю зв'язків у діаді «слово-предмет»;

б) труднощі в актуалізації засвоєного матеріалу під час відтворення та практичного застосування, фрагментарність і поверховість знань, недостатнє розуміння причинно-наслідкових зв'язків і низька усвідомленість наявності співвідношень інформаційних блоків, що спричинено уповільненістю мнестичних процесів, недоліками мисленнєвої систематизації та пригадування знань;

в) труднощі у пошуку нової інформації, прогнозуванні та здійсненні умовисновків, що зумовлено слабкістю аналітико-синтетичної діяльності у вигляді недостатнього засвоєння можливих шляхів знаходження потрібних відомостей серед обмеженого чи надмірного потоку інформації, нераціонального вибору адекватних способів її обробки, складності переносу вже засвоєних знань у малознайомі (незвичні) умови та здійснення подальших виважених операційно-послідовних прогнозованих дій;

г) труднощі при самоконтролі за процесом виконання завдань, адекватному оцінюванні через недостатнє засвоєння освітніх критеріїв, слабкість мисленнєвих операцій усвідомленого осмислення послідовності реалізації завдань, дефіцитарність умінь доводити правильність своїх дій.

Все вищезазначене підтверджує необхідність застосування логопсихосинергетичного підходу у корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами зазначеної категорії. Для ефективного навчання та виховання дітей з особливими мовленнєвими потребами конче необхідні специфічна організація навчально-пізнавальної діяльності, смислове структурування

PEDAGOGY AND EDUCATION

знань, унаочнення взаємозв'язків між поняттями та інформаційними блоками, застосування когнітивних схем, що, своєю чергою, допоможе значно підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи. Саме тому педагогам стане у пригоді принцип алгоритмізованого навчання як дієвої стратегії переробки навчальної інформації (про це більш детально у нашій публікації [5]), що і представлено в авторській програмі загальнонаукового, процесуального та корекційно-розвиткового змісту.

Слід зазначити, що метою авторської програми є коригування (компенсація) наявних у здобувачів освіти психомовленневих труднощів, навчання та виховання гармонійно фізично, інтелектуально, емоційно, соціально розвиненої, зрілої, відповідальної особистості з чітким фонетично, лексично та граматично правильним мовленням.

Загалом розроблена програма допомагає вирішити ряд різнобічних завдань, як-от:

- презентує ті психологічні механізми, які створюють базу подальшої ефективної психологокорекційної роботи, т. ч. утворюючи цілісний алгоритм формування у молодших школярів психомовленневої діяльності;

- спирається на найбільш збережені компоненти мовленневої та пізнавальної діяльності;

- передбачає випереджувальне навчання, тобто має на меті максимально розширити коло знань і уявлень дітей (зона найближчого розвитку за Л. Виготським) [6];

- розрахована на творчу роботу команди психолого-педагогічного супроводу з урахуванням індивідуальних психофізичних можливостей кожного здобувача початкової освіти зокрема;

- охоплює всі складові психомовленневої діяльності, які не чітко відокремлені одна від одної, а тісно взаємодіють і переплітаються;

- розроблена з урахуванням кризових викликів сучасності;

- спрямована на здійснення комунікації в усіх сферах спілкування;

- побудована на векторі реалізації здібностей і потенціалів кожного учня;

- передбачає наступність дошкільної та початкової освіти (Програма з корекційно-розвиткової роботи з дітьми

PEDAGOGY AND EDUCATION

дошкільного віку з особливими мовленнєвими потребами → Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення);

- створює основу для якісної підготовки здобувачів початкової освіти до майбутнього навчання в середній і старшій ланках закладів загальної середньої освіти;

- розроблена із наведенням значної кількості прикладів для кращого сприймання та легшого використання педагогами (вчителями початкових класів, логопедами, дефектологами, практичними психологами), асистентами вчителів і дітей, батьками учнів з ОМП;

- передбачає індивідуальний добір педагогами мовленнєвого та ігрового матеріалу відповідно до логопедичного висновку та психофізичних особливостей кожної дитини.

Програма створена нами з урахуванням базових етапів освіти (перший рівень Національної рамки кваліфікацій) і тому розрахована на роботу з учнями початкових класів (1-4 класи). Програма має табличну структуру та складається з трьох колонок: 1) маршрутні точки розвитку; 2) шляхи корекційно-розвиткової та навчально-виховної роботи; 3) орієнтовні результати проведеної роботи.

Класично програма з корекційно-розвиткової роботи розроблена за віковим критерієм: 1 клас – «Подорож до Країни Знань»; 2 клас – «Хочемо, можемо, будемо»; 3 клас – «Думаємо, міркуємо, розуміємо»; 4 клас – «Вчимося доводити свої думки».

Нами виокремлено XI основних напрямів (Рібцун, 2024), за якими відбувається корекційно-розвиткова та навчально-виховна робота упродовж кожного року навчання:

I. **Нейрофізіологічно-мовленнєвий напрям** передбачає розвиток інтегративної діяльності аналізаторів, функціональних блоків кори головного мозку (за О. Лурією), симультанно-сукцесивних функцій та операцій [7, 8]. Обов'язковість зазначеного напрямку зумовлена тим, що дітям з особливими мовленнєвими потребами необхідне налагодження міжпівкульної взаємодії та нейронних зв'язків задля повноцінного становлення психомовленнєвої діяльності. Якісна корекційно-розвиткова робота здійснює опосередкований вплив на церебральні процеси, сприяє профілактиці психосоматичних порушень у дітей.

PEDAGOGY AND EDUCATION

II. **Діяльнісно-мовленнєвий напрям** має на меті сформованість: 1) різних видів кінетичного та кінестетичного праксису: а) локомоторного; б) пальцевого; в) мімічного; г) орального; д) артикуляційного; 2) рухової уваги, пам'яті, прогнозування, контролю.

III. **Емоційно-ціннісний напрям** спрямований на удосконалення емоційно-вольової сфери, регулятивного та поведінкового складників. Запамятовування нового інформаційного матеріалу, набуття практичного рухового, накопичення психомовленнєвого досвіду можливе тоді, коли у дитини з особливими потребами відбувається мобілізація глибинних емоцій, адже емоційна байдужість ніяк не сприяє навчанню.

Сенсорна інформація, котра надходить із зовнішнього світу (що побачили, почули, відчули), аналізується в корі головного мозку та пов'язується з попереднім досвідом і актуальними емоціями у лімбічній системі. Стимули-заохочення від заняття з педагогом впливають на дитячий мозок, поведінку, стимулюють до подальшої роботи, очікування нагороди, т. ч. утворюючи дофамінову петлю оберненого зв'язку.

IV **Когнітивно-мовленнєвий напрям** окреслює завдання розвитку гнозису, уваги, пам'яті, аналітико-синтетичної діяльності, мисленнєвих операцій, зокрема ймовірного прогнозування та контролю. У змісті програми передбачено стимулювання як власне пізнавального, так і психомовленнєвого розвитку, адже в учнів з особливими мовленнєвими потребами можуть бути відставання на обох рівнях.

V. **Мотиваційно-активізуючий напрям** призначений для: а) збільшення пізнавального інтересу; б) вироблення стійкого прояву мовленнєвої активності. Використання навчально-ігрових прийомів, виведення на свідомий рівень потреби у нормалізації мовлення мотивує здобувачів освіти до саморозвитку.

VI. **Просодичний напрям** включає ряд складників: а) голосовий; б) дихально-мовленнєвий; в) складово-структурний; г) мелодико-інтонаційний – на рівні темпу, ритму, інтонації, паузації, наголосу.

VII. **Фонологічно-фонетичний напрям** охоплює фонематичний і фонетичний складники.

VIII. **Лексико-граматичний напрям:**

1) осягає а) використання в мовленні різних частин мови; б) постійне поповнення словникового запасу службовими

PEDAGOGY AND EDUCATION

словами, самостійними частинами мови на позначення категоріального і контекстуального рівнів лексичних узагальнень, видо-родових понять, паронімів, синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів;

2) намічає вироблення вміння правильно використовувати в мовленні: а) граматичні значення роду, числа, парадигму відмінювання; б) узгодження слів; в) прийменники; г) відображення зв'язків між словами у граматично правильно оформлених реченнях;

3) спрямований на удосконалення вміння розуміти значення та правильно використовувати в мовленні словотворчі морфеми.

ІХ. Синтаксично-інформативний напрям має на меті удосконалення вміння: а) використання в мовленні синтаксичних конструкцій різних типів; б) здатності переказувати прозові тексти, складати план. Через те, що речення є основною одиницею спілкування, головним засобом формування, вираження і повідомлення думки, під час психологокорекційних занять педагог навчає учнів так будувати свої зв'язні висловлювання, щоб вони були не лише правильно структурованими, а й інформативними, тобто зберігали смисл і несли певну інформацію.

Х. Рецептивно-орфографічний напрям зосереджений на процесах формування і удосконалення навичок читання та письма.

ХІ. Соціально-комунікативний напрям скеровує школярів на часткову соціальну невербальну та повноцінну вербальну взаємодію.

Презентовані напрями роботи є динамічними та гнучкими, різнорівневими за своєю складністю, що дозволить педагогам, не прикладаючи зайвих зусиль, складати індивідуальні програми, котрі передбачають як підготовчу роботу (пропедевтичний рівень), закріплення вже вивченого, знайомого матеріалу (базовий рівень), ознайомлення з новою інформацією, опанування досі невідомими навичками (розвивально-перспективний рівень) (Рібцун, 2024).

Завдяки такій структурі можна простежити ієрархічну організацію мовних одиниць (фонема → морфема → слово → словоформа → словосполучення → речення → текст), а також побачити якісний перехід від тріади «знання – уміння – навички» до оновленого варіанту корекційно-розвиткової

PEDAGOGY AND EDUCATION

програми: «навичка – досвід – звичка». Поданий матеріал є орієнтовним і може варіюватися в залежності від мовленнєвого та психофізичного розвитку учня. У кожному напрямі, окремих складниках нами передбачені завдання з розвитку мовлення, сприймання, уваги, пам'яті, мисленневих операцій, рухової сфери, емоційної складової (авторська ідея Ю. Рібцун).

Під час роботи за програмою у педагогів можуть виникати прогнозовані запитання, тому заздалегідь і запропоновано деякі уточнення та пояснення:

– програма розрахована на роботу з дітьми з розладами нейророзвитку, в т. ч. і з комунікаційними розладами, специфічними розладами навчання, відповідно до Довідника діагностичних критеріїв DSM-5 [9];

– характеристика психомовленнєвої діяльності учнів з тяжкими порушеннями мовлення, методики роботи з подолання труднощів при читанні, письмі, під час уроків іноземної мови, психокорекційні технології детально представлені в авторському навчально-методичному посібнику «Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток» [10];

– діагностична робота, так само як ігри та вправи, є окремими розділами, зміст яких не передбачений цією розробкою та висвітлений у навчально-методичному посібнику, зокрема, в авторському розділі «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики та активізації пізнавального розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» [11]. Розроблені мовленнєві картки обстеження дітей із фонетико-фонематичними, лексико-граматичними, темпо-ритмічними труднощами представлені в авторському довідковому виданні [12];

– авторські програми з корекційно-розвиткової роботи попередніх років [13, 14] є зовсім іншими як за своєю структурою, так і за змістовим наповненням, проте не втратили своєї актуальності та можуть використовуватись у роботі, так само як і універсальні освітні програми [15];

– ефективність корекційно-розвиткової роботи забезпечується тісною співпрацею команди психолого-педагогічного супроводу (логопед, дефектолог, вчитель, музичний керівник, психолог, інструктор з фізичної культури, батьки), тому біля кожного із намічених завдань стоїть одна чи кілька літер: Л означає, що основне навантаження

PEDAGOGY AND EDUCATION

виконуваної роботи припадає на учителя-логопеда, Д – учителя-дефектолога, В – вчителя, П – практичного психолога, М – учителя музики, Ф – вчителя фізичної культури; кілька літер, розташованих поряд, означають, що ці завдання виконуються спільними зусиллями педагогів (авторська ідея Ю. Рібцун);

- за умов наявності в учнів інтелектуальних труднощів і неможливості опанувати запропонований програмовий матеріал доцільно користуватись корекційно-розвитковою програмою для роботи зі здобувачами початкової освіти ін. категорії;

- нами передбачено, що у кожному класі завдання спочатку виконуються учнем (ученицею) з опорою на наочність, зразок, навідні запитання педагога, окремі слова і тільки згодом самостійно. Саме тому зазначене формулювання ми не пишемо у кожному стовпчику, однак педагоги, працюючи за програмою, мають пам'ятати про це;

- з метою допомоги школярам у виконанні навчальних і корекційно-розвиткових завдань доцільно використовувати різні види опор, тому біля кожного з орієнтовних результатів програми стоїть одна або кілька літер: З – зорова опора – увага до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок; С – слухова – акцент на слухове сприймання; К – кінетична – динамічне виконання, руховий зразок; КС – кінестетична – статичне утримання, м'язові відчуття; І – інтелектуальна – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання; Е – емоційна – посмішка, погладження по руці, голові (авторська ідея Ю. Рібцун);

- в програмі передбачено виконання завдань на імпресивному та експресивному рівнях мовлення, що забезпечує ієрархічну послідовність опанування психомовленневою діяльністю;

- програма розрахована на педагогів різного кваліфікаційного рівня – від спеціаліста до фахівця вищої категорії, адже запропонований програмовий матеріал розписано досить детально, що значно спрощує складання календарно-тематичного планування. Отже, за нею зможуть працювати і початківці, які тільки-но розпочали свою професійну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами;

- програмою передбачено удосконалення усіх складових психомовленневої діяльності, а це потребує від педагогів

PEDAGOGY AND EDUCATION

застосування специфічних прийомів, спрямованих на різномірівневу підтримку учнів у різних корекційно-розвиткових напрямках:

1) **нейрофізіологічно-мовленнєвому:** використання необхідних у кожному конкретному випадку аналізаторів для сприймання та закріплення навчальної інформації; застосування вправ сенсорно-інтегративної гімнастики на міжпівкульну взаємодію;

2) **діяльнісно-мовленнєвому:** активізація різних видів рухової діяльності не лише під час фізкультхвилинки, а й упродовж усього корекційно-розвиткового процесу;

3) **емоційно-ціннісному:** використання гумористичних віршованих чи прозових мініатюр для розслаблення, формування позитивного настрою та розвитку почуття гумору, розуміння метафоричних значень виразів, запобігання виникненню втоми; використання варіантів відповідей учнів за їх бажанням: біля дошки або з місця; створення щадного режиму навчання, ситуацій емоційного розвантаження, відпочинку задля активізації та кращого засвоєння знань;

4) **когнітивно-мовленнєвому** – на рівні:

а) **гнозису:** створення комфортного освітнього середовища (без фонового шуму) з метою уникнення в учнів проявів гіперакузії, поділ складного навчального матеріалу на окремі блоки; використання наочності без перевантаження несуттєвими додатковими елементами; надання візуальних покрокових інструкцій з метою кращого засвоєння інформації, виконання навчальних завдань;

б) **уваги:** вироблення реакції дії на слова педагога щодо необхідності зосередження уваги; формування навичок самоконтролю за результатами виконаного завдання та обов'язково за власним мовленням;

в) **пам'яті:** формування навичок поетапного переходу від наочної, емоційної до вербальної, словесно-логічної; кількаразові повторення; мінімальна кількість нових термінів, які вивчаються (закріплюються) на одному уроці; використання ейдетичних та ін. ефективних прийомів запам'ятовування із залученням різних аналізаторів;

г) **мислення:** використання доступних форм подачі навчального матеріалу, на початкових етапах у дещо спрощеному, структурованому вигляді з простеженням прозорих

PEDAGOGY AND EDUCATION

зв'язків і відношень між предметами та явищами; поділ інформації на окремі кроки-інструкції; формування вміння співставляти, порівнювати, робити умовисновки; навчання аналізувати, синтезувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, складати план, діяти згідно з поетапною інструкцією (алгоритмом, моделлю, схемою), контролювати процес виконання, оцінювати власну діяльність; збільшення часу на засвоєння, усвідомлення матеріалу; систематизація, узагальнення отриманих знань; стимулювання до використання уточнюючих запитань; проведення квестів, розгадування ребусів, кросвордів, залучення експериментально-дослідницьких завдань;

5) **мотиваційно-активізуючому**: надання можливості використання кількох спроб для відповідей; актуалізація знань учнів, спираючись на їх власний чуттєвий, діяльнісний, психомовленнєвий досвід; підвищення пізнавального інтересу школярів; різноманітність викладання; застосування творчих, практичних, дослідницьких завдань; використання підбадьорливих фраз на кшталт: «Я вірив (-ла), що в тебе все вийде», «Це заслужений успіх, адже ти чудово попрацював (-ла)», «Я вражений (-на) твоєю роботою», «В тебе чудово виходить!», «Я ціную твої зусилля!»;

6) **просодичному**: дещо уповільнений темп мовлення для кращого сприймання навчального матеріалу; привертання уваги до емоційного, виразного, чіткого, граматично правильного мовлення; застосування умовних знаків (жестів) з метою припинення напруженості вимови учня / учениці;

7) **фонологічно-фонетичному**: використання прийомів фоніки, спрямованої на опанування знань про взаємозв'язок між фонемами та графемами, покращення технічних характеристик читання, розвиток словникового запасу та орфографічних навичок;

8) **лексико-граматичному**: використання альтернативних і допоміжних засобів комунікації, доступних безпосередньо звернених до учня конструкцій; пропонування завдань на пошук варіантів значень нових слів і спостереження щодо особливостей їх граматичного використання;

9) **синтаксично-інформативному**: уникнення спроб зупинити мовлення учня / учениці, переключатись на будь-яку діяльність під час відповідей школяра / школярки; висловлення

PEDAGOGY AND EDUCATION

вербального та емоційного схвалення за правильне мовлення дитини; формування опори на предметно-практичну діяльність, різні види наочності (конкретна → абстрактна); спонукання до розмірковувань вголос щодо способів і послідовності виконання навчального завдання; стимулювання вербалізації емпірично зроблених висновків щодо мовних, природних або ін. явищ; формування вміння переносити набуті знання та навички в нові ситуації спілкування;

10) **рецептивно-орфографічному**: удосконалення вміння виокремлювати суттєві ознаки від несуттєвих, конкретизувати висновки, виводити правила через окремі приклади; врахування індивідуальної читацької та писемної працездатності;

11) **соціально-комунікативному**: розташування учнів з особливими мовленнєвими потребами; формування діалогічної моделі «педагог-учень»; стимулювання використання змісту навчального матеріалу в життєвих ситуаціях; створення навчально-ігрових ситуацій спілкування, взаємодопомоги, взаємоперевірки; залучення вправ підгрупової, групової роботи та на рефлексію; подолання мовленнєво-інтелектуальної пасивності шляхом формування вміння формулювати запитання та відповідати на них, бажання комунікувати з ровесниками та дорослими.

В учнів з особливими мовленнєвими потребами доцільно формувати навички, які є необхідними для освіти ХХІ століття, як-от: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, співпереживання, позитивне сприймання, участь, повага до різноманітності, зокрема нейрорізноманітності;

- програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» як оригінальне моновидання не передбачає методичного опису особливостей роботи з нею, представлення зразків ігор та вправ, тому потребує для цього додаткового розроблення окремого навчально-методичного посібника. Водночас вважаємо за доцільне розмістити в програмі як окремі зразки алгоритмічних ланцюжків, так і лінійних алгоритмів, які допоможуть у роботі з дітьми з особливими мовленнєвими потребами;

- через відсутність наразі спеціальних навчальних програм для здобувачів початкової освіти з функціонально- та

PEDAGOGY AND EDUCATION

навчально-мовленнєвими труднощами, саме авторська програма може стати незамінним помічником для проведення як корекційно-розвиткової, так і загальноосвітньої роботи логопедам, дефектологам, практичним психологам, учителям і асистентам учителів (школярів) 1-4 класів, які працюють у логопедичних, інклюзивних класах з дітьми не тільки з мовленнєвими, а й легкими формами інтелектуальних, рухових, функціонально-слухових, функціонально-зорових, соціоадаптаційних труднощів, про що вже наголошувалось під час читання лекцій у закладах вищої освіти (Рібцун, 2024) [16].

Нами розроблені логопсихосинергетичні алгоритми корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими мовленнєвими потребами, що, шляхом опори на більш сформовані показники (пропедевтичний і базовий рівні), дозволять намітити результативну динаміку психомовленнєвого зростання (розвитково-перспективний рівень), завдяки чому здійснюватиметься динамічна реорганізація діяльності залучених систем (Рібцун, 2024). Все вищезазначене розкриває дієвість застосування логопсихосинергетичного підходу у роботі з молодшими школярами з ОМП.

Застосування алгоритмів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розглядались у численних наукових розвідках, зокрема: Л. Бартенева, Л. Андрусишин, І. Брушневська, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, А. Маркова, І. Мартиненко, З. Мартинюк, І. Марченко, І. Омельченко, Ж. Піаже, Ю. Рібцун, О. Савченко, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Л. Федорович, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

Корекційно-розвиткова робота будується мультисегментно (від лат. *segmentum* – відрізок), адже педагоги одночасно працюють за кількома напрямками, окремі сегменти яких утворюють циклограму (з грецьк. *κύκλος* – коло, *ύράγμα* – літера). Циклограма корекційно-розвиткової роботи являє собою сукупність повторюваних у часі сегментів навчання, які є взаємопов'язаними і переходять з одного в інший (Рібцун, 2024).

Циклограму корекційно-розвиткової роботи утворюють наступні сегменти: удосконалення передумов усного та писемного мовлення ↔ розвиток імпресивного мовлення ↔

PEDAGOGY AND EDUCATION

вироблення мотиваційної основи психомовленнєвої діяльності ↔ вивчення української мови як навчального предмета ↔ розвиток фонематичних процесів ↔ виховання навичок правильної звуковимови ↔ уточнення та розширення словникового запасу ↔ засвоєння навичок правильного використання граматичної будови мови ↔ становлення діалогічного та монологічного зв'язного мовлення ↔ опанування навичками читання та письма ↔ збагачення мовленнєвої практики на основі свідомого використання знань з фонетики, граматики і правопису, оволодіння алгоритмами виконання різних типів вправ ↔ формування усного та писемного мовлення як знаряддя мислення ↔ удосконалення усного та писемного мовлення як засобу спілкування.

Учні з ОМП зі значними труднощами розв'язують різнорівневі математичні, лінгвістичні задачі навіть за аналогією, адже потребують деталізації пояснень, розкладання полікомпонентних дій на окремі елементи, демонстрації взаємозв'язків між ними. Саме алгоритмізація навчання стає у пригоді вчителю інклюзивного класу. Під час алгоритмізації дії-складники сприймаються як більш простіші та зрозуміліші, що сприяє їх швидкій автоматизації, а отже, спрощенню, скороченню термінів фіксації. Так поступово розкладена інтелектуальна дія згортається і стає повною та автоматизованою.

Вищі психічні функції формуються у певній ієрархії та мають внутрішньоструктурні зв'язки, що можна відобразити у алгоритмічних ланцюжках. Наведемо окремі авторські зразки.

Алгоритмічний ланцюжок на рівні зорового сприймання:
фотографічні кольорові зображення → фотографічні чорно-білі зображення → реалістичні кольорові зображення → кольорові зображення в умовах простого зашумлення → кольорові зображення в умовах складного зашумлення → неповні кольорові реалістичні зображення → реалістичні кольорові зображення в умовах насиченого сюжету → перекреслені чорно-білі реалістичні зображення → контурні кольорові зображення → контурні кольорові зображення в умовах простого зашумлення → перекреслені контурні кольорові зображення → контурні кольорові зображення, накладені одне на одне (проба В. Поппельрейтера) → контурні кольорові зображення в умовах

PEDAGOGY AND EDUCATION

складного зашумлення → неповні контурні кольорові зображення → контурні кольорові зображення в умовах сюжету → чорно-білі контурні зображення → чорно-білі контурні зображення в умовах простого зашумлення → перекреслені контурні чорно-білі зображення → контурні чорно-білі зображення, накладені одне на одне (проба В. Поппельрейтера) → контурні чорно-білі зображення в умовах сюжету → силуетні кольорові зображення → силуетні кольорові зображення в умовах сюжету → силуетні чорні зображення → силуетні чорні зображення в умовах сюжету → пунктирні зображення → пунктирні кольорові зображення → пунктирні кольорові зображення в умовах сюжету → пунктирні чорно-білі зображення → пунктирні чорно-білі зображення в умовах сюжету → кольорові лабіринти → графічні елементи на кольорових сюжетних малюнках → відмінності на кольорових сюжетних малюнках → нісенітниця на сюжетних кольорових малюнках (права потилична ділянка) → графічні образи букв → графічні образи складів → графічні образи слів → графічні образи фраз (ліва потилична доля).

Алгоритмічний ланцюжок на рівні мислення (у двох варіантах): а) сенсорно-моторний складник, перцептивне пізнання → доопераційний рівень, використання символів, зокрема мови → період конкретних операцій, логічне мислення і категоризація → період формальних операцій, гіпотетичне мислення; б) наочно-дійове мислення (зорові та премоторні ділянки головного мозку) → наочно-образне мислення (зорові ділянки мозку) → конструктивне мислення (тім'яні ділянки) → логічне мислення (лобні ділянки) → вербально-логічне мислення (скроневі ділянки) → просторово-часове мислення (скронево-тім'яні ділянки).

Алгоритмічний ланцюжок на рівні фонематичних процесів і звуковимови, мисленневих операцій порівняння, співставлення, аналізу, синтезу: фонематичне сприймання → фонематичні уявлення → фонематичний аналіз і синтез.

Фонематичне сприймання на рівні власного мовлення: зосередження уваги на власних кінестетичних відчуттях і акустичному образі звука → аналіз кінестетичних і акустичних ознак фонем → співставлення акустичного та мовленнєво-кінестетичного образу фонем у власній вимові.

PEDAGOGY AND EDUCATION

Фонематичне сприймання на рівні зверненого мовлення: акцентування уваги на інтонаційно-мелодійному оформленні звукокомплексів, акустичних, візуальних образах звуків і складів, ритмі мовлення → аналіз і співставлення акустичного та артикуляційно-візуального образу фонем у зверненому мовленні → диференціація голосних, приголосних у почутому та власному мовленні

Фонематичні уявлення: зосередження уваги на акустичному інтонаційно-мелодійному оформленні звукокомплексів, морфем, кінестетичних відчуттях у власному мовленні → наголошення на ритмі власного мовлення (акцентовані, неакцентовані звуки, склади) → аналіз і синтез кінестетичних і акустичних ознак фонем → співставлення акустичного та артикуляційно-кінестетичного образу фонем у власній вимові та мовленні оточуючих → вибір еталонів голосних і приголосних звуків у зверненому мовленні → диференціація голосних і приголосних у власному мовленні.

Фонематичний аналіз і синтез: порівняння слів, котрі різняться одним чи кількома звуками (на матеріалі флексій, префіксів, суфіксів, чергувань у корені, паронімів) → вибір конкретних звукокомплексів або морфем → диференціація у зверненому та власному мовленні фонем, що стоять у різних позиціях (початок, середина, кінець) → цілісна фіксація лексем → усвідомлений вибір фонем у різних позиціях в слові → встановлення фонем у чітко виражених послідовностях.

Фонематичний аналіз: аналіз ізольованих звуків → аналіз звуків на фоні слова → аналіз звуків зі складу слова → звуковий аналіз складу.

Аналіз (упізнавання) ізольованих звуків («Коли почуєш звук..., плесни в долоні») – визначення: голосного серед приголосних → голосного серед голосних → приголосного серед голосних → приголосного серед приголосних далеких за акустико-артикуляційними ознаками → приголосного серед приголосних, близьких, у тому числі, за акустико-артикуляційними ознаками.

Аналіз звуків на фоні слова – визначення: спільного голосного на початку слова → спільного ненаголошеного голосного на початку слова → спільного приголосного на початку слова (щільного, іншого) → спільного приголосного у

PEDAGOGY AND EDUCATION

кінці слова (зімкненого, іншого) → першого наголошеного голосного в словах → першого ненаголошеного голосного в словах → першого щілинного приголосного в словах → першого будь-якого приголосного в словах → останнього зімкненого приголосного в слові → першого приголосного в односкладових словах зі збігом приголосних → останнього приголосного в односкладових словах зі збігом приголосних → місця звука в слові → порядку звуків у слові → кількості звуків у слові.

Аналіз звуків зі складу слова («Коли почувеш в слові звук..., плеснеш в долоні») – визначення: наголошеного голосного на початку слова → ненаголошеного голосного на початку слова → щілинного приголосного на початку слова → будь-якого приголосного на початку слова → зімкненого приголосного в кінці слова → будь-якого приголосного в кінці слова.

Звуковий аналіз складу – визначення: першого звука у відкритих, закритих складах → останнього звука у відкритих, закритих складах → порядку звуків у відкритих, закритих складах.

Алгоритмічний ланцюжок на рівні лексико-граматичної складової:

1) лексика: формування поглиблених уявлень і реальних знань про оточуючий світ → привернення уваги до словникового оформлення мовлення → розвиток імпресивного мовлення → уточнення предметного значення слова → порівняння та співставлення значень слів → збагачення словника антонімами, синонімами, паронімами, омонімами → уточнення видо-родових узагальнень → формування лексичної системності → розширення словника за рахунок засвоєння навчальної інформації, додаткової літератури → підтримання інтересу до нових лексем, бажання дізнаватись про їх значення;

2) граматики: активне спостереження за зверненням мовленням → виховання спрямованої уваги до зміни граматичних форм → порівняння та співставлення самостійних частин мови в граматичних аспектах (число, рід, час тощо) → розвиток імпресивної складової (покажи, де що / хто, який /-а, -е, -і, що робить / -ив, -ила, -тима) → багаторазове почергове відпрацювання → практичне засвоєння основних форм словозміни та словотворення → використання засвоєних граматичних форм у

PEDAGOGY AND EDUCATION

реченнях і текстах різної складності.

Отже, спеціальна освіта є необхідною та вирішальною для гармонійного розвитку дитячої особистості, зокрема такої, яка має особливі мовленнєві потреби. Передбачення високої результативності навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи стосується насамперед системної взаємодії всіх учасників компенсаційного процесу, який здійснюється відповідно до Програми.

Впровадження сучасної інклюзивної освітньої парадигми передбачає забезпечення педагогів, які працюють зі здобувачами освіти з ОМП, новітніми стратегіями та технологіями, що допоможуть у розробленні індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням якісної, науково обґрунтованої, логічно продуманої, структурованої, доступної для використання корекційно-розвиткової програми.

References:

- [1] Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності та механізми її формування. К. : ІЗМН, 1997.
- [2] Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). 2022. С. 164-175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>
- [3] Рібцун Ю. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/>
- [4] 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/id/eprint/743608/>
- [5] Рібцун Ю. В. Алгоритмізація роботи з учнями з особливими мовленнєвими потребами на уроках української мови. *Scientific Collection «InterConf+»*. № 49(217) : with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (September 19-20, 2024; Rome, Italy) / comp. by LLC SPC «InterConf». Rome: Dana, 2024. P. 99-116. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742472>
- [6] Vygotsky L. S. *Thinking and Speech*. NY : The MIT Press, 1962.
- [7] Luria A. R. *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. London : Harvard University Press, 1976.
- [8] Б. Оклі. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну / пер. з англ. А. Замощний. К. : Наш Формат, 2024. 272 с.
- [9] Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.

PEDAGOGY AND EDUCATION

- [10] Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730353/>
- [11] Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. С. 698–846. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730619>
- [12] Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Х. : Вид. група «Основа», 2013. 239 [1] с. (Серія «Професійний довідник»). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730595/>
- [13] Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи). К., 2015. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/11010/>
- [14] Рібцун Ю. В. Допитливі співрозмовники. Програми з корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (1–4 класи). К., 2018. 83 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711391/>
- [15] Рібцун Ю. В. До питання створення універсальних освітніх програм для дітей з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 1 (105). С. 53–68. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730169/>; № 2 (106). С. 59–64. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731328/>; № 3 (107). С. 74–83. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731693>
- [16] Рібцун Ю. В. Силабус нормативного освітнього компонента «Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної та мовленнєвої діяльності». Луцьк, 2024. 16 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742406>