

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**Розвиток психомоторних здібностей у першокласників з  
порушеннями мовленнєвого розвитку в процесі конструювання**

**Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”**

Виконав: здобувачка 2 курсу 09-291М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
016.01 Логопедія  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Логопедія  
Крикун Юлія Сергіївна

Керівник: кандидатка педагогічних наук,  
доцентка Кабельнікова Н.В.  
Рецензент: професорка кафедри дефектології та  
фізичної реабілітації КЗ «Південноукраїнський  
національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського» Соколова Г.Б.

Івано-Франківськ – 2023

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення проблеми розвитку психомоторних здібностей у першокласників з порушеннями мовлення у процесі конструювання .....	8
1.1. Характеристика психомоторики як складної функціональної системи .....	8
1.2. Особливості психомоторного розвитку першокласників з порушеннями мовлення .....	12
1.3. Конструювання як засіб розвитку психомоторних здібностей у молодших школярів .....	17
РОЗДІЛ 2. Методика розвитку психомоторних здібностей в учнів перших класів з порушеннями мовлення в процесі конструювання .....	22
2.1. Організація експериментального дослідження стану сформованості психомоторних функцій в учнів 1 класу з порушеннями з порушеним мовленнєвим розвитком .....	22
2.2. Опис методики дослідження психомоторних здібностей у першокласників із порушеннями мовленнєвого розвитку .....	26
2.3. Рівні сформованості та особливості психомоторних здібностей у першокласників із порушеннями мовлення (на початок шкільного навчання) ...	37
2.4. Напрями та зміст методики розвитку психомоторних здібностей у першокласників із порушеннями мовлення у процесі конструювання .....	47
2.5. Результати формувального навчання .....	56
ВИСНОВКИ .....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ .....	72
Додаток А. Завдання корекційно-розвиткових занять з конструювання для першокласників із ТПМ .....	72

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Проблема порушень мовленнєвого розвитку у молодших школярів протягом останніх років привертає велику увагу дослідників різної професійної спрямованості. Виникнення комплексу досліджень даного виду дизонтогенезу було продиктовано потребами шкільної практики: з одного боку, необхідністю пошуку причин та способів усунення шкільної неуспішності, з іншого – потребою у вдосконаленні методів диференціальної діагностики первинних та вторинних відхилень в структурі порушень розвитку у дитячому віці.

Формування психомоторних здібностей визначається тим фактором, що саме психомоторні функції виступають як важливі показники розвитку пізнавальної активності дитини. Тому проблеми аналізу психомоторної сфери займають центральне місце в загальній картині діагностики труднощів початкового навчання дітей. Провідну роль в учнів початкових класів відіграє сенсорно-перцептивний компонент психомоторики, й особливо здатність цілеспрямовано дозувати та керувати просторовими характеристиками рухових процесів, підтримувати активність, силу та швидкість вольових проявів.

В останні декілька років у зв'язку із світовою пандемією covid-19, повномасштабних воєнних дій на території України спостерігалася тенденція в освітньому просторі до дистанційного навчання. Відповідно, рухова активність дітей різко зменшилася. Малорухливий образ життя, надання переваги Інтернету значно гальмує розвиток психомоторних здібностей у дітей, особливо негативно це позначається не тільки на формуванні навчальних дій, а й на загальному стані розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення.

Таким чином, важливість повноцінного розвитку психомоторних здібностей, виявлення та корекція їх порушень в учнів на початкових етапах навчання важко переоцінити.

Вивченню психомоторних здібностей у молодших школярів з порушеннями мовлення присвячено дослідження нейропсихологів, спеціальних психологів, логопедів: В.Галущенко, В.Коваль, І.Марченко, В.Озеров, Л.Огороднікової, В.Підгорної, С.Притиковської, Ю.Рібцун, В.Тименко та ін. Науковці зауважують, що недосконалість внутрішньо мовленнєвих механізмів негативно впливає на психомоторний розвиток зазначеної категорії дітей не дозволяє сформувати оптимальну базу для розвитку мислення та мовлення. Тому корекційно-розвиткову роботу необхідно будувати на основі тісного взаємоз'язку психомоторики та мовлення, використовуючи спеціальні засоби. Одним із яких є конструювання.

Конструювання розглядається як особливий вид образотворчої діяльності, що наближений більше до гри, аніж до навчальної діяльності. Тому саме для першокласників з порушеннями мовлення, на думку науковців та практиків (Г.Блеч, І.Веримійчик, Ю.Рібцун, Н.Янко та інших), є одним з найбільш природніх та оптимальних засобів впливу на мовленнєву сферу та розвиток психомоторних здібностей у зазначеної категорії дітей.

Виходячи з актуальності зазначеної проблеми для підвищення ефективності опанування учнями з порушеннями мовлення навчальними діями та корекції їх мовленнєвої сфери та стану психомоторного розвитку нами обрано тему кваліфікаційної роботи: **«Розвиток психомоторних здібностей у першокласників з порушеннями мовленнєвого розвитку в процесі конструювання».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Магістерське дослідження виконано відповідно науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально довести ефективність методики розвитку психомоторних здібностей в учнів

перших класів з порушеннями мовленнєвого розвитку у процесі конструювання.

**Завдання дослідження:**

1. Зробити аналіз нейропсихологічних, психологічних та спеціальних педагогічних (логопедичних) джерел з проблематики дослідження.

2. Визначити роль конструювання у формуванні психомоторних здібностей дитини молодшого шкільного віку.

3. Експериментально встановити рівні та особливості психомоторного розвитку у першокласників із порушеннями мовлення.

4. Розробити та перевірити ефективність методики розвитку психомоторних здібностей в учнів перших класів з порушеннями мовлення у процесі конструювання.

**Об'єкт дослідження** – психомоторний розвиток учнів початкових класів з порушеннями мовлення.

**Предмет дослідження** – методика розвитку психомоторних здібностей в учнів перших класів у процесі конструювання.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз, систематизація й узагальнення психолого-педагогічних даних з проблеми дослідження; *емпіричні* – спостереження, аналіз продуктів діяльності учнів перших класів із порушеннями мовлення, констатувальний, формувальний та контрольний експеримент; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз одержаних експериментальних даних дослідження; статистична обробка результатів з метою перевірки ефективності запропонованої методики.

**Теоретико-методологічна основа дослідження:** теорія провідного виду діяльності у молодшому шкільному віці (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонт'єв та ін.); онтогенетичний підхід до формування конструктивного праксису (О.Лурія, Л.Парамонова, О.Романова, В.Синельников, В.Ткаченко В.Хохліна та ін.); концепція рівнів засвоєння знань (В.Тарасун); вчення про психофізіологічну структуру рухового акту (М.Бернштейн); теорія ієрархічної побудови психомоторики як функціональної системи (І.Сеченов,

В.Озеров); психологічна теорія про діяльність та здібності людини (В.Шадриков).

**Елементи наукової новизни** дослідження полягають у тому, що уточнено поняття «психомоторика», «психомоторні здібності»; одержано та систематизовано дані про стан та особливості розвитку психомоторних здібностей у першокласників з порушеннями мовлення, особливості їх конструктивної діяльності; запропоновано методику розвитку психомоторних здібностей у зазначеної категорії учнів у процесі конструювання.

**Практичне значення дослідження.** Матеріали, представлені у роботі, можуть бути враховані вчителями початкових класів, логопедами, психологами закладів спеціальної та загальної середньої освіти під час організації навчальної діяльності учнів з порушеннями мовлення та у процесі їх логопедичного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Теоретичні та методичні положення стануть у нагоді здобувачам спеціальності 016.Спеціальна освіта 016.01 Логопедія першого (бакалаврського) та другого (магістерського рівня) здобуття освіти під час написання курсових та наукових робіт з даної тематики.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали дослідження оприлюднено на:

1. Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України», Івано-Франківськ – Херсон, 23-24 березня 2023 року.

2. VII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії», м. Суми, 25 травня 2023 року.

Результати роботи висвітлено у статтях:

1. Особливості розвитку конструктивного праксису у молодших школярів із порушеннями мовлення (Інтеграція науки і практики в умовах

модернізації спеціальної освіти України: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року / за заг.ред. С.Д.Яковлевої, Н.В.Кабельнікової. Івано-Франківськ, 2023. С.328-331.).

2. Можливості використання методики Макото Шічіді у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами (Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії: збірка матеріалів VII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції 25 травня 2023 року. Суми, 2023. С.91-94).

**Структура дослідження.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### Науково-теоретичні засади вивчення проблеми розвитку психомоторних здібностей у першокласників з порушеннями мовлення у процесі конструювання

#### 1.1. Характеристика психомоторики як складної функціональної системи

Термін «психомоторика» використовується в багатьох галузях наук, у тому числі й у віковій та спеціальній психології під час психологічного аналізу діяльності індивідуума, на різних етапах онтогенезу, однак він досі не має однозначного трактування. З метою аналізу психомоторної сфери дитини широко використовуються різноманітні поняття: рухова активність, фізіологія рухів, рухова діяльність, моторика, сенсомоторика, психомоторика, ідеомоторика, моторне навчання, рухове завдання, рухові дії та операції, сенсомоторна координація, сенсомоторний інтелект, психомоторні здібності [30].

У процесі обґрунтування рефлексорної природи рухів людини як об'єктивації форм психічного відображення І.Сеченов вперше ввів у науковий обіг поняття «психомоторика», хоча термін «психомоторні центри» існував у фізіології й раніше. Його принцип єдності пізнавального процесу та рухового акту розширив розуміння рефлексорної природи психічного.

За І.Сеченову, результатом будь-якого психічного явища стає м'язовий рух, а психомоторна діяльність передбачає наявність моторного поля (додаток м'язових зусиль) та сенсорного поля (отримання та переробка сенсорної інформації) [27].

Психомоторика забезпечує взаємодію людини з фізичними об'єктами, простором, дозволяючи діяти доцільно, і з часом, забезпечуючи оптимальний темп і ритм руху. Психомоторні здібності виявляються в довільних моторних



діях, сенсорних процесах та ідеомоторних актах, що виконують програмувальну, регулювальну та тренувальну функції.

Автор концепції фізіології активності М.Бернштейн розумів під моторикою всю область рухових ініціацій, що поєднує їх біомеханічні, фізіологічні та психологічні аспекти. Науковець зробив важливий крок у виявленні специфіки психологічної детермінації рухів людини та спростував абстрактні уявлення про елементарність руху, вивченням якого займалася традиційна фізіологія. Він поставив до центру своїх наукових інтересів «живий рух людини». Істотною ознакою, що відрізняє живий рух від механічного, є рухове завдання [29].

Згідно з вченням про фізіологію активності руху за М.Бернштейном, рухи людини будуються на різних неврологічних рівнях (за термінологією М.Бернштейна, морфологічних відділах нервової системи): спинному, довгастому мозку, підкіркових центрах, кори великих півкуль.

Кожному рівню, а їх науковець виділив п'ять – А, В, С, Д, Е., відповідає свій тип рухів.

Так, руброспинальний рівень палеокінетичних регуляцій (А) не має самостійного значення. Він визначає м'язовий тонус і бере участь як фоновий у забезпеченні рухів всіх рівнів. Рівень А починає працювати з перших тижнів життя немовляти. Цей рівень обробляє імпульси від проріорецепторів м'язів, фасцій та органів рівноваги.

Таламопалідарний рівень (В) здійснює інтеграцію у функціонуванні різних груп м'язів за допомогою переробки сигналів від м'язово-суглобних рецепторів, які сигналізують про взаєморозташування частин тіла. Рівень починає функціонувати в другому півріччі життя дитини. Забезпечує внутрішню координацію складних рухів (наприклад, потягування, міміка), а також бере участь в організації більш складних рухів, що потребують врахування особливостей стану зовнішнього середовища.

Рівень просторового поля (С) забезпечує рухи у просторі, пов'язані з функціонуванням пірамідно-стріальних мозкових структур і мозочка. Рухи

мають чітко цільовий характер. Дозрівання рівня С починається на першому році життя і продовжується протягом усього дитинства та юності. Забезпечує пристосування до просторових властивостей зовнішніх об'єктів, лежить в основі, пов'язаних із переміщеннями (ходіння, біг, стрибки). Даний рівень бере участь в оцінюванні напрямку руху, дозування м'язових зусиль, цільову точність.

Рівень предметних дій D монополює належить людині. На ньому будуються найголовніші фони мовленнєвих та графічних координацій. Провідна аферентація рівня D - смислова сторона дії з предметом. Він забезпечує смислову структуру предметної дії та її рухового складу. На цьому рівні формуються у тому числі й графічні навички письма [27].

Вищий рівень організації рухів E забезпечує інтелектуалізовані рухові акти людини, включаючи усне і писемне мовлення. Нейрофізіологічні механізми рівня E пов'язані з інтегративними можливостями кори великих півкуль, тому дозрівання кори та її повноцінне функціонування, так само, як і здійснення рухів рівня D, має вирішальне значення для його функціонування. В організації рухів рівня E задіяні попередні рівні. Так, у процесі письма рівень А забезпечує тонус пальців, рівень В» надає рухам плавність, прискорює швидкість написання, рівень С дозволяє відтворювати форму букв і рівне їх розташування у рядку, рівень D забезпечує правильне тримання ручки; рівень E відповідає за зміст написаного [33].

Слід зазначити, що чотири рівні (А, В, С, D) є фоновими під час побудови інтелектуалізованих актів. Від їх сформованості та злагодженої взаємодії багато в чому залежить успішність опанування складними руховими навичками, що лежать в основі навчальної діяльності.

М.Берштейн виділив такі характеристики психомоторики як: види рухів, процесів, реакцій, властивості рухів і показники м'язової активності, продуктивність рухів [33].

Як характеристики продуктивності психомоторних процесів в аспекті операційних механізмів психомоторних здібностей у навчанні (системи

рухових дій та рухів), науковець виділяє показники швидкості, точності, темпу, ритму, сили, витривалості, координованості, спритності.

У психологічній літературі та науково-педагогічній практиці навчання дітей та дорослих, незважаючи на багаторічні дослідження психомоторики (М.Безруких, Є.П.Ільїн, В.Озеров, М.Розе, І.Сеченова іні), так само на сьогодні відсутнє єдине загальноприйняте розуміння психомоторних здібностей.

Виходячи із загального розуміння здібностей, психомоторні здібності в психології розглядають як властивості функціональних систем, що забезпечують продуктивність рухів і виявляються в успішності виконання психомоторної діяльності та вирішення конкретних рухових завдань [2].

В психологічних дослідженнях розвивається теорія системогенезу діяльності та здібностей в аспекті розвитку пізнавальних процесів та здібностей у навчанні [15].

Показники продуктивності пізнавальних процесів учня характеризують його пізнавальні здібності і виявляються у формуванні графічної навички у першокласників. Обґрунтувавши можливість подолання розриву між психічними процесами та здібностями людини через поняття «продуктивність психічних функцій» (процесів, властивостей), В.Шадриков акцентує свою увагу на різних видах механізмів розвитку психічних процесів - функціональних, операційних та мотиваційних.

В.Озеров зазначає те, що психомоторика є складною функціональною системою, яка включає сенсорну, моторну та когнітивно-мисленнєву підсистеми управління діяльністю [22]. Дефіцит рухової активності негативно впливає на інтелектуальну активність, загальну, дрібну, мовленнєву моторику, що, зрештою призводить до неуспішності у засвоєнні шкільної програми.

Аналіз літературних джерел дає підстави зробити висновок про те, що недостатній розвиток психомоторики, і особливо її порушення може призвести до труднощів у розвитку окремих психічних функцій. Розвиток

психомоторики тісно пов'язаний з руховим досвідом дитини, який збагачується протягом усього життя за рахунок здобуття умінь, навичок та розвитку координаційних здібностей. Достатньо розвинені психомоторні здібності дозволяють людині краще адаптуватися в складних ситуаціях, уникати травматизму під час занять спортом та фізичною культурою, більш якісно вирішувати рухові завдання, швидше та більш правильно засвоювати окремі рухи та рухові дії, краще диференціювати власні відчуття, накопичувати багатий сенсорний досвід на різних етапах життя.

## **1.2. Особливості психомоторного розвитку першокласників з порушеннями мовлення**

Під психомоторним розвитком прийнято розуміти процес, що характеризується єдністю сприйняття та руху [15]. Однак таке розуміння відображає лише взаємозв'язок однієї з психічних функцій з рухом. На думку французького психолога, нейрофізіолога та педагога А. Валлона, одним із протиріч психічного розвитку дитини є співвідношення тілесного та психічного. Перехід від органічного до психічного потрібно розглядати через поняття: емоція, моторика, наслідування, соціум. Експресивне вираження власних переживань дитини та її ставлення до інших людей, власне рух, як стверджує А.Валлон, є «екстеріоризована емоція» [23]. Завдяки подальшому впливу поведінки дорослого у розвитку дитини відбувається диференціація моторних функцій. У результаті аналізу складної системи взаємодії моторних функцій координації та диференціації рухів А. Валлон встановив зв'язок емоції з рухом, виділив психомоторні типи розвитку дитини та пояснив перехід від сенсомоторних адаптацій до плану свідомості, тобто від руху до думки.

У теоріях Ж.Піаже та П.Гальперіна вихідним пунктом розвитку мислення є формування предметної дії як процесу перетворення та досягнення певного результату або як об'єктивний процес орієнтовної діяльності. Так, Ж. Піаже описав становлення структури сенсомоторного

інтелекту у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в нормотипових умовах розвитку. П.Гальперінім було проведено численні дослідження взаємозв'язку психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення) та рухових навичок дітей. Психофізіологами сенсорний, емоційний та моторний розвиток узагальнено в поняття «психомоторика», яке розуміється як основний вид об'єктивізації психіки в сенсомоторних, ідеомоторних, емоційних реакціях та актах [17].

В свою чергу, К.Платонов визначає психомоторний розвиток як сукупність свідомо керованих рухових дій, процес, що узагальнює психіку з її руховим вираженням – м'язовим рухом [36]. Формування психомоторних здібностей є активним психолого-педагогічним процесом, спрямованим на вивчення структури психомоторних задатків та здібностей.

Багато дослідників (О.Качуровська, О.Козинець, Ю.Коломієць, М.Кольцова, І.Мартиненко, В.Тарасун, М.Шеремет та ін.) наголошують увагу на тісному взаємозв'язку рухової та мовленнєвої сфер. Саме через рух і слово насамперед дитина пізнає навколишній світ, взаємодіє з ним, висловлює своє ставлення до нього, розвиває та вдосконалює себе. З іншого боку, формування самої рухової функціональної системи людини відбувається з участю мовлення, його провідних функцій: комунікативної, номінативної, регулювальної та програмувальної.

Оскільки стан психомоторного розвитку залежить від функціонування головного мозку, затримка в опануванні психомоторними функціями у першокласників з порушеннями мовлення залежить від ступеня та характеру дисфункції його морфо функціональних структур. Причому кореляція між функціональним та органічним характером цієї дисфункції може не спостерігатися. Так, наприклад, у дітей з поліморфною дефіцитарністю функціонування структур мозку ступінь несформованості психомоторики може бути тяжчим, ніж у дітей із парціальним органічним пошкодженням ділянок кори головного мозку. Водночас, науковцями виявлена така тенденція, що молодші школярі з тотальним первинним недорозвиненням

функціональної системи мови та мовлення за алалічним та параалалічним варіантом мають значну дефіцитарність психомоторних функцій. Проведення диференційної діагностики її первинності або вторинності потребує міждисциплінарного підходу та є вкрай складною [37].

Найбільш розповсюдженою категорією учнів закладів загальної середньої освіти та спеціальної середньої освіти для здобувачів з порушеннями мовлення за психолого-педагогічною класифікацією є діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) різного генезу (функціонального неускладеного, ускладненого неврологічними синдромами, складного дизонтогенетично-енцефалопатичного (алалії)) [20]. За клініко-психологічною класифікацією до групи ЗНМ відносяться мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетичного, фонематичного, лексичної, граматичної. Така системність порушення мовленнєвої функції може спостерігатися не тільки при алалії, але й при ринології, дизартрії та інших видах мовленнєвого дизонтогенезу [23].

Психомоторний розвиток першокласників з порушеннями мовлення органічного генезу (алалією, дизартрією, ринологією) відрізняються низкою особливостей. Як правило, це соматично ослаблені діти, які відстають не тільки в психічному, а й у фізичному розвитку. В анамнезі цих школярів відзначається затримка у формуванні статичних та локомоторних функцій у ранньому і дошкільному віці. На момент вступу до школи під час обстеження у них виявляється несформованість всіх компонентів рухового статусу (фізичного розвитку, техніки рухів, рухових якостей) у порівнянні з віковими нормативними показниками [12].

Першокласникам із ЗНМ органічного генезу поряд із загальною соматичною ослабленістю та уповільненим розвитком локомоторних функцій характерним є деяке відставання у розвитку рухової сфери, що характеризується недостатньою координацією складних рухів,

невпевненістю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості та спритності виконання [37].

Діти 6-7-річного віку відстають від їх однолітків з нормотиповим розвитком у відтворенні рухового завдання за просторово-часовими параметрами, вони порушують послідовність елементів дії, пропускають її складові частини. Їм важко виконувати такі рухи, як перекачування м'яча з руки на руку, передачі його з невеликої відстані, удари об підлогу з поперемінним чергуванням, стрибки на правій та лівій нозі, ритмічні рухи під музику. Також спостерігається недостатній самоконтроль під час виконання рухових завдань будь-якої складності.

У школярів із ЗНМ спостерігається недостатня координація рухів у всіх видах моторики – загальної, мімічної, дрібної та артикуляційної. Відставання у розвитку рухової сфери виявляється у труднощах виконання руху за словесною і особливо багатетапною інструкціями (може порушуватися послідовність, пропускатися одна із складових частин серії, втрачатися самоконтроль під час виконання рухового завдання) [35].

У зазначеної категорії учнів відзначаються особливості рухової пам'яті: пропуск, заміни, перестановки елементів рухових програм. Діти із загальним недорозвиненням мови мають низький рівень рухової уваги, від якого багато в чому залежить успішність реалізації дій, що раніше ніколи не виконувались [25].

Проблеми в конкретно-образному та абстрактному мисленні у структурі психомоторних процесів призводять до того, що першокласники з порушеннями мовлення неспроможні передбачати рухові дії.

Характерним для цих дітей є недостатній розвиток мімічної моторики: страждає точність і повнота виконання рухів, при збереженні мимовільних рухів спостерігається поява синкінезій під час спроб виконати довільні рухи (наприклад, участь м'язів лобу, щоки або губ під час зажмурювання одного ока) [12].

Також у першокласників із ЗНМ спостерігається недостатня координація ручної моторики. Учні застрягають на позах, тривало шукають потрібне положення пальців рук, утруднюються в координація рухів під час виконання точних диференційованих рухів пальцями рук (розстібування та застібання гудзиків, зав'язування та розв'язування шнурків тощо); виявляється уповільненість темпу виконання рухів, персеверації [12].

Особливо виражені порушення у зазначеній категорії дітей мовленнєвої моторики, що пояснюється складністю організації та диференційованістю мовленнєвих рухів, а також недостатністю глибокої пропріоцептивної чутливості, що сигналізує про стан кістково-м'язово-суглобового апарату [10].

Отже, можна виокремити загальні особливості психомоторного розвитку у першокласників із порушеннями мовлення, зокрема із ЗНМ:

- своєрідна моторна недостатність, незграбність ручної моторики;
- несформованість складних координаційних схем, невміння підкорятися заданому (музичному чи словесному) ритму;
- недосконалість рухової уяви та пам'яті;
- труднощі прогнозування рухів в руховій програмі;
- порушення довільної регуляції рухів, недостатня координованість і нечіткість мимовільних рухів;
- труднощі переключення та автоматизації, недостатність таких рухових якостей як точність, витривалість, гнучкість, координація;
- підвищена рухова активність через недостатність гальмівних механізмів;
- наявність під час реалізації рухових програм персеверацій, синкінезій, у деяких учнів – гіперкінези, міоклонуси та тремор.



### **1.3. Конструювання як засіб розвитку психомоторних здібностей у молодших школярів**

Провідним завданням сучасної загальної освіти є створення середовища, яке дозволяє дитині розкрити свій потенціал, у спеціальній освіті це завдання поєднується зі створенням середовища, що ще й здійснює корекційно-розвивальний вплив на особистість учня з особливими освітніми потребами, у тому числі і з порушеннями мовлення [21].

На основі вміння перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні реалізується найвищий рівень розвитку навчальної діяльності молодших школярів. Якщо на початкових етапах шкільного навчання це вміння сформовано недостатньо, то ні старанність, ні сумлінність не можуть стати психологічним джерелом успішного опанування програмними компетентностями з усіх освітніх галузей та інтегрованих курсів. Необхідність контролю та самоконтролю у навчальній діяльності створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування та виконання дій про себе, у внутрішньому плані, а також до довільного їх регулювання [16]. В цьому аспекті конструювання розглядається як ефективний засіб формування психомоторних функцій учнів початкових класів з порушеннями мовлення, корекції їх мовленнєвої сфери та розвитку творчих здібностей.

Термін «конструювання» походить від латинського слова «construere», що означає створення моделі, побудова, приведення в певний порядок і взаєморозташування різних окремих предметів та елементів [34].

Конструювання відносять до продуктивних видів діяльності, оскільки спрямовано на одержання певного продукту.

Під дитячим конструюванням розуміють створення різних конструкцій та моделей з будівельного матеріалу та деталей конструкторів, виготовлення виробів з паперу, картону, різного природного (жолуді, гілки, шишки, камінці тощо) та непридатного матеріалу (картонні коробки, дерев'яні та картонні котушки, гумові шини, старі металеві речі тощо) [33].

Виділяються два типи конструювання: технічне та художнє.

У технічному конструюванні учні переважно відображають реально існуючі об'єкти, а також вигадують вироби з асоціації з певними образами (з розповідей, казок, фільмів). При цьому моделюються їх основні структурні та функціональні ознаки: будинок з дахом, вікнами, дверима; корабель з палубою, кормою, штурвалом тощо.

До технічного типу конструкторської діяльності належать: конструювання з будівельного матеріалу (дерев'яні, пофарбовані або незабарвлені деталі геометричної форми); конструювання з деталей конструкторів, які мають різні способи кріплення; конструювання із великогабаритних модульних блоків [28].

У художньому конструюванні діти, створюючи образи, не тільки (і не стільки) відображають їхню структуру, скільки виражають своє ставлення до них, передають їх характер, користуючись кольором, фактурою, формою: «веселий клоун», «чарівне дерево», «хитрий лис» і т.п.

До художнього типу конструювання відносяться конструювання з паперу та конструювання із природного матеріалу. Під час художнього конструювання дитина здійснює перетворювальну діяльність з позиції нового конструктивного та композиційного підходів. До цього процесу залучаються проектно-художні уявлення дитини.

Комп'ютерне конструювання, і навіть створення конструкцій з непридатного матеріалу можуть мати як технічний, і художній характер. Це залежить від мети, яку ставить перед собою власне учень або перед нею педагог.

Види конструктивно-образотворчої діяльності в початковій школі класифікуються: за технологією (малювання, ліплення, аплікація, конструювання та ін.); за матеріалом (робота з різними матеріалами: папером, тканиною, фарбою, рослинами тощо) [25].

Виділяють типи конструкторської діяльності: за еталоном, за заданими умовами, за задумом [14].

Відповідно концепції Нової української школи одним із завдань підготовки здобувачів першого (початкового) ступеня здобуття загальної середньої освіти є розвиток креативно-технологічних здібностей. При цьому важливу роль відводиться LEGO-конструюванню [16].

Конструктор LEGO є безпечним трансформованим та поліфункціональним матеріалом, що дозволяє з дітьми різного віку працювати над конструюванням, програмуванням, моделюванням фізичних процесів та явищ. Власне процес LEGO-конструювання є видом модельованої продуктивно-творчої діяльності, спрямованої на розумовий і чуттєвий та моторний розвиток дітей. У процесі конструювання в учнів початкових класів вдосконалюються тактильні якості, розвивається дрібна моторика, формується сприйняття кольору, форми та розміру предмета, розвивається діалогічне та монологічне мовлення. Крім того, у дитини активізуються всі психічні процеси, які сприяють розвитку креативно-технологічних здібностей [19].

Отже, конструювання є продуктивною діяльністю, яка відповідає інтересам та потребам першокласників, оскільки воно пов'язано як з ігровою, так і навчальною діяльністю. Продукти конструювання учні переважно використовують у грі. Однак слід звернути увагу на те, що є різниця між конструюванням та будівельними іграми. На, нашу думку, взагалі такий тип ігор недоцільно виділяти, оскільки під час побудови з блоків, конструктора об'єктів та їх включення в ігрову діяльність, фактично є рольовою грою, до якої включаються або елементи конструювання або повноцінне конструювання як діяльність.

Доцільним вважаємо розглянути динаміку взаємозв'язку гри та конструювання протягом дошкільного дитинства та початкового навчання у школі. Так, у ранньому віці, конструювання зливає з грою; потім гра стає спонукачем до конструювання, що починає набувати самостійного значення для дітей; до старшого дошкільного віку сформоване повноцінне конструювання стимулює розвиток сюжетної лінії гри та набуває сюжетного

характеру (створюється кілька конструкцій, об'єднаних одним сюжетом); у молодшому шкільному віці конструювання включається у навчальну діяльність для вирішення конкретних інтелектуальних завдань [13].

У конструюванні виділяються два взаємопов'язані етапи: створення задуму та його виконання. Створенням задуму зазвичай пов'язано з творчими проявами. Однак практична діяльність, спрямована на виконання задуму, також не є суто виконавчою. Кінцевим результатом цих процесів є розвиток конструкторського мислення, що передбачає безперервне поєднання та взаємодію розумових та практичних актів [14].

Взаємозбагачення практичних та розумових дій є однією з надзвичайно важливих сторін конструювання. При цьому практичні дії можуть бути виражені в експериментуванні з матеріалом – цілеспрямоване виконання задуму. Задум, у свою чергу, часто уточнюється та змінюється у результаті пошукових практичних дій, що є позитивним моментом для розгортання подальшого творчого конструювання.

Конструювання як продуктивний вид діяльності у початковій школі дозволяє вирішити наступні завдання:

- формування уявлення про різні види конструкторів та їх деталі, будівельні матеріали, їх текстуру;
- розвиток здатності до аналізу схематичних зображень, малюнків;
- розвиток здатності до розчленування складного об'єкту на складові частини та складати з окремих елементів складні об'єкти (споруди);
- навчання будівництву споруд відповідно заданих умов (за зразком, моделлю, алгоритмом, наочною або словесною інструкцією);
- розвиток уміння схематичного графічного зображення конкретного об'єкту;
- удосконалення сприйняття сенсорних еталонів та використання їх під час аналізу об'єкта;

- формування здатності до орієнтації у просторі, зорово-просторових уявлень;
- удосконалення зорово-моторної координації та ручного праксису;
- розвиток здатності до створення художніх образів та розвиток творчого смаку;
- удосконалення комунікативно-мовленнєвих навичок.

На початковому етапі навчання в школі у першокласників можуть виявлятися наступні труднощі під час конструювання:

- 1) нечіткість задуму, що пояснюється нечіткістю структури образу;
- 2) нестійкість задуму – діти починають створювати один об'єкт, а одержують зовсім інший і задовольняються цим;
- 3) поспіх у виконавчій діяльності та зайва захопленість нею, в цей час задуму приділяється недостатньо уваги;
- 4) нечіткість уявлень про послідовність дій та невміння їх планувати;
- 5) невміння попередньо аналізувати завдання [17].

Зазначені труднощі особливо є властивими для учнів з порушеннями мовлення, оскільки інтелектуальні процеси тісно пов'язані з мовленнєвою сферою, а виконавчі дії – зі станом розвитку психомоторних функцій.

Таким чином, конструювання як продуктивний вид діяльності сприяє розвитку в учнів початкових класів психомоторних процесів, мовленнєвої комунікації, творчого мислення, а отже, в цілому позитивно впливає на опанування дітьми навчальними діями.

## РОЗДІЛ 2

### Методика розвитку психомоторних здібностей в учнів перших класів з порушеннями мовлення в процесі конструювання

#### 2.1. Організація експериментального дослідження стану сформованості психомоторних функцій в учнів 1 класу з порушеннями з порушеним мовленнєвим розвитком

Вступ до школи – це в цілому важка стресова ситуація для дитини. В даному періоді відбувається зміна оточення, соціальної ролі, психологічної ситуації в житті дитини, збільшується потік інформації, що сприймається. З іншого боку, в повному обсязі старші дошкільники за нормотипових умов розвитку на початок їх переходу до шкільного навчання є з позиції фізіології та психологічного статусу функціонально готовими до засвоєння навчального матеріалу. Натомість неможливість повноцінно реалізувати себе в умовах, що склалися, стає причиною зміни поведінки першокласника вже у перші тижні його навчання у школі [1].

Відомо, що під час вступу до школи дитині висувається система вимог, тобто від неї очікують проявів достатнього рівня психомоторних здібностей, набутих знань та умінь, що є необхідними для її успішної участі у навчальній діяльності, спілкуванні з однокласниками і вчителями. Однак, ці вимоги не враховують особистісні, фізичні, адаптаційні особливості кожного першокласника незалежно чи то учень з нормотиповим розвитком, який вступив до закладу загальної середньої освіти, чи то учень з особливими освітніми потребами, який зарахований на навчання у заклад спеціальної середньої освіти для будь-якої категорії дітей, у тому числі і з тяжкими порушеннями мовлення [6].

Першокласник почувається впевнено тоді, коли він має адекватні можливості для виконання всіх зовнішніх вимог. Тільки в цьому випадку він відчуватиме емоційне задоволення від перебування у школі. Невідповідність

можливостей дитини тим вимогам, які до неї висувають, викликає хворобливе ставлення до всього навколишнього та сприяє розвитку у неї внутрішнього конфлікту, що призводить до втрати навчальної мотивації, зниження пізнавальної активності, порушення відносин з учителем та однолітками [2].

Системні порушення мовленнєвого розвитку у першокласників спеціальних шкіл для учнів з ТПМ окрім труднощів спілкування з однолітками, критичного ставлення до своїх особливостей, виявляють дефіцитарність психомоторних функцій, що значно ускладнює адаптаційний період, утруднює процес опанування програмним матеріалом і навчальними діями у подальшому навіть за використання у закладі спеціальної середньої освіти типової навчальної програми для зазначеної категорії учнів [26].

Збільшення статичного навантаження, у той час, коли діти віком 6-7 років потребують рухової активності, необхідність постійного тривалого зорового та м'язового контролю за дрібними рухами рук (письмо), прикладання вольових зусиль та гальмування імпульсивних дій, потік сенсорної та пізнавальної інформації, необхідність перебування в новій обстановці, налагодження соціальних контактів з однолітками та вчителями, потреба у виправдовуванні очікування батьків – все призводить до перенапруження нервової системи першокласника, та погіршення психосоматичного стану [30].

Виходячи з того, що рівень психомоторних здібностей першокласників з порушеннями мовлення впливають на їх успішність опанування навчальними діями та програмним матеріалом, постала необхідність експериментального дослідження їх стану та особливостей розвитку у зазначеної категорії учнів.

Експериментальна робота була організована та проведена на базі Комунального закладу «Одеська спеціальна школа №88 Одеської обласної ради.

*Метою* експериментальної роботи було визначити рівень та особливості сформованості психомоторних здібностей у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення та на основі одержаних результатів розробити методику розвитку психомоторних здібностей у зазначеній категорії учнів у процесі конструювання.

Експериментально-дослідна робота проводилася поетапно.

На *першому етапі* (серпень 2023 року) здійснювалася підготовка до проведення експериментально-дослідної роботи: обрано експериментальну групу першокласників, вивчалася документація дітей, висновки комплексної оцінки стану їх розвитку.

На *другому етапі* – (серпень-вересень 2023 року) підібрано діагностичні методики для констатувального експерименту, їх впровадження, здійснено кількісний та якісний аналіз одержаних результатів.

На *третьому етапі* (вересень-жовтень 2023 року) на основі одержаних результатів розробили та впровадили методику розвитку психомоторних здібностей в учнів 1 класу з тяжкими порушеннями розвитку у процесі конструювання.

На *четвертому етапі* (кінець жовтня 2023 року) експериментальної роботи проведено контрольний зріз з метою перевірки ефективності запропонованої методики.

В експериментальну роботу було залучено 13 учнів 1-А класу, з яких 11 дітей віком 6,1 р. – 6,9 р., 2 учнів – 7,3 р. – 7,6 р. (внутрішньо переміщені особи з ТОТ). Всі діти у повному обсязі або частково одержали дошкільну освіту, у тому числі в дистанційному форматі. За висновками комплексної оцінки стану розвитку всім учням рекомендовано 2 рівень підтримки. За типологією у дітей виявлено наступні труднощі:

- функціональні моторні легкого ступеня тяжкості (2 учня);
- інтелектуальні незначні поодинокі, пов'язані з незрілістю передумов інтелекту (6 учнів);
- функціональні мовленнєві середнього ступеня тяжкості (13 учнів);



— соціадаптаційні легкого та середнього ступеня тяжкості (8 учнів).

Під час проведення діагностичної процедури з дітьми з учнями з тяжкими порушеннями мовлення ми дотримувалися певних вимог (Л.Цветкова).

*Вимоги до умов проведення обстеження.* Обстановка має бути спокійною, доброзичливою, що виключає шум і сторонніх людей; спілкування легке, голос тихий. Якщо учень не відразу виконав завдання, повторити його, дати інструкцію іншими словами, якщо знову не виходить – пред'явити зразок виконання.

Під час обстеження обов'язково потрібно зробити 2-3 перерви для активного чи пасивного відпочинку. Під час активного відпочинку можливі: а) рухи, рухові вправи під музику; б) малювання; в) сюжетна гра. Пасивний відпочинок – дитині кажуть «відпочинь», і треба простежити за її відпочинком (непомітно).

Якщо відбувається процедура дослідження нейродинамічного компоненту у складній дії, тоді, навпаки, процедуру обстеження включаються (а не виключаються) перешкоди. Наприклад, збільшення темпу надання тексту, збільшення обсягу матеріалу, включення перешкод акустичних (шум) та зорових (збільшення матеріалу та предметів у полі зору дитини) тощо. У всіх інших випадках всі перешкоди повинні бути виключені, у тому числі присутність сторонніх людей (батьків), сторонні розмови (телефоном) та ін. [13]

*Вимоги до процедури проведення обстеження:*

1. Створення в учня інтересу до процесу обстеження та матеріалу. (Відсутність інтересу у дитини може призвести до неправильних висновків щодо її можливостей.)

2. Створення атмосфери співробітництва та контакту з дитиною.

3. Створення оптимального мовленнєвого середовища: інструкції мають бути конкретними лаконічними, виключається зайве мовлення експериментатора [25].

Обстеження проводилося в індивідуальній формі за безпосередньої присутності учня (офлайн-форматі) в декілька етапів. Кожна діагностична процедура тривала не більше 30 хвилин та містила різні завдання (статичні, динамічні) у вигляді ігрових та рухових завдань.

## **2.2. Опис методики дослідження психомоторних здібностей у першокласників із порушеннями мовленнєвого розвитку**

Обстеження психомоторних здібностей першокласників з ТПМ ми структурували залежно від поставлених завдань за кількома етапами:

I етап – дослідження загального стану психічної та особистісної сфери.

II етап – дослідження рухової сфери.

III етап – дослідження пізнавальної сфери.

Вибір діагностичних тестів на кожному етапі здійснювався з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей першокласників, їх мовленнєвих можливостей та значення психомоторних функцій в опануванні навчальною діяльністю учнями із ТПМ на початковому етапі навчання. Було адаптовано тестову методику нейропсихологічного дослідження дітей Л.Цветкової [38].

### **I етап – дослідження загального стану психічної та особистісної сфери**

#### Тест 1.1. Бесіда з дитиною

Мета: вивчення здатності дитини орієнтуватися у загальних відомостях про себе, свою родину, найближче оточення; вивчення ставлення до себе, критичності до себе, ставлення до школи, навчальної діяльності; вивчення пізнавальних інтересів; вивчення системи відношень та емоцій.

Інструкція: Давай з тобою поговоримо. Я буду тебе запитувати ,а ти – відповідати. Але ти також можеш мене про щось запитувати.

#### Питання для бесіди:

1. Скажи, будь-ласка, як тебе звати (повне ім'я, прізвище)?

2. Як звати твоїх батьків, бабусю, дідуся, брата, сестру (якщо відомо, що вони є)?
3. Як ти думаєш, навіщо ти прийшов (пришла) до школи?
4. Як думаєш, у тебе все добре виходить чи у тебе щось не виходить і це тебе турбує.
5. Ти хочеш навчатися у школі? Чому б ти хотів навчитися у школі?
6. Про що тобі цікаво дивитися відео, мультфільми, програми по телевізору (на комп'ютері, планшеті)?
7. Тобі подобається грати з дітьми? У тебе є подруга чи друг? Чому ти з ними дружиш?
8. Вибач, я забула, про що я зараз тебе запитала? А про що я тебе запитувала на початку нашої бесіди.

#### Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень підтримує діалог, використовує для відповідей поширені синтаксичні конструкції та різноманітну лексику, що відноситься до різних частин мови, користується зв'язними висловлюваннями; демонструє повне розуміння зверненого мовлення; вміє вступати в контакт, виявляє комунікабельність; добре орієнтується в місці, часі, предметному та соціальному оточенні; виявляє безпосереднє запам'ятовування вербальної інформації та здатний до відтворення відтермінованої вербальної інформації; має особистісні інтереси, зацікавленість у певній сфері знань; має широкі пізнавальні мотиви

Середній рівень (2 бали) – учень підтримує діалог, використовує для відповідей різні синтаксичні конструкції але переважно простого типу при цьому використовує обмежену лексику загальнопобутового характеру (з частин мови домінують іменники, дієслова), власне мовлення можна охарактеризувати як зв'язне; демонструє розуміння зверненого мовлення; важко вступити в контакт, однак під час подальшої бесіди здатен підтримати діалог; орієнтується в місці, часі, предметному та соціальному оточенні, але може утруднюватися у назвах, іменах (потребує навідних питань); виявляє

безпосереднє запам'ятовування вербальної інформації, під час відтворення відтермінованої вербальної інформації пригадує зміст попереднього запитання та відповіді; має особистісні інтереси, не може визначитися у зацікавленості у певній сфері знань; має вибірккові пізнавальні мотиви.

Низький рівень (1 бал) – учень підтримує діалог, використовує для відповідей прості непоширені синтаксичні конструкції з бідною лексикою, власні висловлювання фрагментарні, незв'язні; загалом демонструє розуміння зверненого мовлення; самостійно в контакт не вступає, діалог підтримує зі значними труднощами, часто відволікається, замовкає; виявляє труднощі орієнтування в місці, часі, предметному та соціальному оточенні, допомога дорослого у вигляді навідних питань не дає результату; виявляє труднощі безпосереднього запам'ятовування вербальної інформації, потребує декілька разового повторення питання, відтворення відтермінованої вербальної інформації недоступне; не виявляє особистісні інтереси, немає можливості визначити зацікавленості у певній сфері знань; наявність пізнавальних мотивів.

### Тест 1.2. Довільна діяльність

Мета: дослідження довільної діяльності, її організації, стійкості, вербальної пам'яті, здатності до переключення

#### *Субтест 1.2.1. Підняття руки на стимул*

Інструкція: Коли я стукну 1 раз, ти швидко піднімаєш руку, коли стукну 2 рази, ти руку не піднімаєш.

#### *Субтест 1.2.2. Конфліктна довільна діяльність (кулак-палець)*

Інструкція: Я підіймаю палець, а ти у відповідь маєш підняти кулак і відразу опустити його. Якщо я підніму кулак, ти маєш підняти палець і відразу опустити.

### Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень запам'ятовує інструкцію, точно відтворює рухи як у повільному темпі, так і під час прискорення, контролює їх.

Середній рівень (2 бали) – учень запам'ятовує інструкцію; під час прискорення швидкості відтворення рухів припускається поодиноких помилок у вигляді застрягання, випередженого відтворення; для правильного виконання субтестів потрібен зовнішній контроль з боку дорослого.

Низький рівень (1 бал) – спостерігається нестійке запам'ятовування інструкції учнем; під час відтворення рухів припускається численних помилок у вигляді персеверацій, антиципацій, інертності, ехопраксії (на піднятий кулак, дитина піднімає кулак, а не палець тощо); завдання не виконано.

### Тест 1.3. Гнозис

Мета: дослідження акустичного, оптичного та просторового видів гнозису

#### *Субтест 1.3.1. Акустичний гнозис (фонематичний слух)*

Інструкція: Повторюй за мною.

- 1) звуки: б, п, г, к, д, з, с, в, ф;
- 2) склади: ба-па, да-та, ви-фи, хи-ги, ши-жи;
- 2) слова: лом-ком, кіт-кит, шити-жити, зуб-суп, гриб-грип, злива-слива.

#### *Субтест 1.3.2. Оптичний та просторовий гнозис*

Інструкція: Намалюй стіл, кубик, будинок. А зараз перемалюй. Уважно дивись на мої малюнки, перемалюй стіл, кубик та будинок.

### Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень демонструє достатньо сформовані слухомовленнєву увагу та пам'ять; точно повторює звуки, склади слова з опозиційними звуками; під час відтворення графічних зображень на основі пред'явленого еталона та на основі уяви дитина не припускається помилок, передає як основні властиві об'єкту елементи, так і деталі.

Середній рівень (2 бали) – у дитини спостерігається нестійкість слухомовленнєвої уваги та пам'яті; під час повторення звуків, складів та слів з опозиційними звуками припускається помилок у вигляді змішування, пропусків елементів; під час відтворення графічних зображень на основі

пред'явленого еталона дитина переносить всі елементи зі зразка, відтворення зображення на основі уяви, учень відображає загальні елементи, випускаючи деталі.

Низький рівень (1 бал) – в учня груба не сформованість слухомовленнєвої уваги та пам'яті; під час повторення звуків, складів та слів з опозиційними звуками припускається численних помилок у вигляді змішування, пропусків елементів, персеверацій; під час відтворення графічних зображень на основі пред'явленого еталона та на основі власної уяви, дитина демонструє наблизений схематичних малюнок об'єктів.

## **II етап – дослідження рухової сфери**

### Тест 2.1. Реципрокна координація

Мета: вивчення координації рухів правої та лівої рук

Інструкція: Роби як я. Поклади кисті рук долонями вниз, почергово стискай в кулак одну руку, при цьому розтискай іншу, пози змінюють (кулак-долоня, долоня-кулак).

### Тест 2.2. Праксис пози

Мета: дослідження кінестетичної організації дій

Інструкція: Роби як я (показ 2-3, 2-5, 2, 5 пальців руки, кільце із 1-2, 1-5 пальців) – виконання за зразком. Зроби кільце з 1 та кожного наступного пальця; з 1 та 3 пальця.

### Тест 2.3. Просторовий праксис

Мета: вивчення просторової організації рухів

Інструкція: Роби руками як я. Я підніму ліву руку і ти піднімай ліву руку. Давай спробуємо далі. Візьмися лівою рукою за праве вухо, правою рукою - за праве вухо, правою рукою - за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око тощо.

### Тест 2.4. Динамічний праксис

Мета: вивчення динамічної організації рухового акту

Інструкція: виконання за зразком – Зроби кулак-ребро-долонь і т.д.; за словесною інструкцією – Слухай мене уважно і роби так, я кажу. Покажи: 1-й

палець, потім 2-й палець, зараз прибери його; 1-й палець та 5-й палець, 1-й палець та 2-й, прибери його.

### Тест 2.5. Конструктивний праксис

Мета: вивчення просторового гнозису та сприйняття простору

Інструкція: Виконай за зразком.

Завдання:

- 1) копіювання фігур з паличок або сирників;
- 2) копіювання геометричного малюнка

### Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень демонструє розуміння інструкції, рухові акти характеризуються точністю, плавністю та легкістю переключення з одного руху на інший; завдання за зразком та за словесною інструкцією виконуються однаково правильно. В поодиноких випадках дитина уточнює сутність завдання та правильність його виконання. Якість виконання рухів не погіршується під час прискорення темпу. Чітка диференціація лівої та правої руки; дотримання просторової організації рухів.

Середній рівень (2 бали) – учень в цілому демонструє розуміння інструкції, сутність завдання. Під час відтворення рухових актів страждає точність виконання окремих рухів, їх плавність або переключення. Дитина виконує необхідний рух з другої спроби навіть під час показу; за словесною інструкцією дитина виконує завдання з 3-4 спроби за допомогою дорослого. В прискорення темпі дитина втрачає програму рухового акту. Нестійка диференціація лівої та правої руки; значні труднощі під час просторової організації рухів.

Низький рівень (1 бал) – учень демонструє недостатнє розуміння інструкції, сутності завдання. Під час відтворення рухових актів страждає точність виконання рухів, їх плавність або переключення, спостерігається інертність, персеверації. Декілька разовий повільний показ зразка не призводить до виконання завдання. За словесною інструкцією дитина не

здатна виконати необхідні рухи, плутається в лівій та правій руці; під час просторової організації рухів демонструє неправильне розташування елементів за зоровим зразком. Дитина швидко втомлюється під час відтворення рухів, потребує тривалої перерви між тестами. Або відмова від виконання завдання.

### III етап – дослідження пізнавальної сфери

#### Тест 3.1. Слухомовленнєва пам'ять

##### *Субтест 3.1.1. Довготривала пам'ять*

Мета: вивчення здатності до запам'ятовування та відтворення відтермінованих подій (актуалізація минулого)

Інструкція: Розкажи, про що ти сьогодні почув на занятті ? А що ти робив(ла) цього літа?

##### *Субтест 3.1.2. Слухомовленнєва пам'ять*

Мета: вивчення здатності до запам'ятовування групи слів

Інструкція: Запам'ятай та повтори ці слова. Ще раз повтори. Зараз знову запам'ятай та повтори слова. Які слова були першими, які – другими.

Слова для запам'ятовування та повторення:

1 група: коло, земля, стіл;

2 група: день, собака, дерево.

##### *Субтест 3.1.3. Запам'ятовування фраз*

Мета: вивчення здатності до запам'ятовування та відтворення пари фраз.

Інструкція: Повтори та запам'ятай 1 речення. Ще раз повтори та запам'ятай. Повтори та запам'ятай 2 речення. Ще раз повтори. Назви перше речення. Назви друге речення. Послухай уважно всі слова. Повтори всі слова, що запам'ятав.

Речення для повторення та запам'ятовування:

1. На гілці сосни сидить красивий дятел.

2. Високо у небі сокіл летить красивою стрілою.

Система оцінювання:



Високий рівень (3 бали) – учень демонструє достатній обсяг та міцність запам'ятовування вербальної інформації, правильно відтворює стимульний матеріал. Іноді потребує повторного сприйняття еталону.

Середній рівень (2 бали) – в учня спостерігається зменшення обсягу слухомовленнєвої пам'яті, її вибірковість, нестійкість. Виконання завдань після повторного пред'явлення інструкції та за допомогою уточнюючих питань дорослого.

Низький рівень (1 бал) – учень або взагалі відмовляється від виконання субтестів, або вимагає багаторазових пред'явлень еталонів, динаміка запам'ятовування незначна, прослідковується виражена інертність у запам'ятовуванні вербальної інформації.

### Тест 3.2. Зорово-предметна пам'ять

#### *Субтест 3.2.1. Геометричні фігури*

Мета: вивчення здатності до безпосереднього та відтермінованого запам'ятовування символічних фігур.

Інструкція: Запам'ятай ці геометричні фігури (овал, прямокутник, ромб). А зараз знайди ці фігури серед інших геометричних фігур.

Інструкція через 5 хв: Знайди знову геометричні фігури, які ти запам'ятав(ла).

#### *Субтест 3.2.2. Предметні картинки*

Мета: вивчення здатності до опосередкованого запам'ятовування предметних зображень; зв'язку пам'яті з іншими психічними процесами.

Інструкція: Запам'ятай ці картинки і уважно подивись, якого кольору кружечки на них лежать. Потім картинки прибираються, дитині показують кружечки – Яка картинка була під яким кружечком?

Матеріал: 4 предметні картинки і 4 різного кольору кружечків.

### Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень демонструє достатній обсяг та міцність запам'ятовування зорової інформації, правильно відтворює стимульний матеріал. Іноді потребує повторного сприйняття еталону.

Середній рівень (2 бали) – в учня спостерігається зменшення обсягу зорово-предметної пам'яті, її вибірковість, нестійкість. Виконання завдань після повторного пред'явлення інструкції та за допомогою уточнюючих питань дорослого .

Низький рівень (1 бал) – учень або взагалі відмовляється від виконання субтестів, або вимагає багаторазових пред'явлень еталонів, динаміка запам'ятовування незначна, прослідковується виражена інертність у запам'ятовуванні зорово-предметної інформації.

### Тест 3.3. Увага

#### *Субтест 3.3.1. Що тебе оточує?*

Мета: вивчення мимовільної уваги та пригадування.

Інструкція: Закрий очі та назви, що лежить на столі, що є в кімнаті.

#### *Субтест 3.3.2. Викресли букву*

Мета: вивчення стійкості довільної уваги.

Інструкція: Викресли у всіх рядочках 1) тільки букву А; 2) букви Е та И.

Матеріал: таблиці Анфілова-Крепіліна.

#### *Субтест 3.3.3. Словесні інструкції*

Мета: вивчення сформованості зв'язку слова з увагою, здатності виконувати диференційованих дій за мовленнєвою інструкцією.

Інструкція: Виконай дії: 1) Візьми олівець, поклади його у кишеню. 2) Піднімись зі стільця і подивись увікно. 3) Візьми крейду та намалюй на дошці дерево.

### Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень демонструє достатню здатність до розподілу уваги, точність, міцність уваги, зосередженість та її розподіл. Працездатність дитини висока.

Середній рівень (2 бали) – в учня спостерігається труднощі розподілу уваги, її точності, міцності. Для зосередження та розподілу уваги дитина потребує допомоги з боку дорослого. Працездатність дитини достатня .

Низький рівень (1 бал) – учень зі значними труднощами може сконцентруватися на виконанні завдань, часто відволікається або, навпаки, не може переключитися на інше завдання. Виконання завдання самостійно неможливе, дитина потребує постійно зовнішньої регуляції та контролю з боку дорослого. Працездатність учня низька.

### Тест 3.4. Наочно (конкретно)-образне мислення

#### *Субтест 3.4.1. Конструювання*

Мета: дослідження здатності до конструювання предметів, збереженість наочно-образного мислення; вплив мовлення на актуалізацію предметного образу для конструювання

Проводиться в 2-х варіантах.

1) Інструкція («сліпа» - без назви предмета): Склади будь ласка з цих частин предмет. Дивись уважно, не поспішай.

2) 1) Інструкція (відкрита): Склади будь ласка з цих частин зайця, яблуко, будинок і т.д.

Матеріал: розрізані на 4 та 8 частин предметні картинки із зображенням будинка, зайця, яблука, чашки та їх цілісні еталони.

#### *Субтест 3.4.2. Розуміння сюжетної картинки*

Мета: дослідження здатності до розуміння глибинного змісту (смыслу) зображеного, емоційного ставлення до зображувальних подій

Інструкція: Подивись на картинку. Скажи, хто винен? Що хотів нам «сказати» художник, який малював цей сюжет?

Матеріал: сюжетна картинка «Розбите вікно».

#### *Субтест 3.4.3. Розуміння серії сюжетних картинок*

Мета: дослідження здатності до розуміння сюжету, його логічного розгортання та вербального відтворення.

Інструкція: Якщо картинки розташувати у потрібному порядку, вийде цікава розповідь. Розклади картинки у потрібній послідовності. Одна за одною (Якщо у дитини не виходить, дорослий викладає першу картинку і розпочинає розповідь, далі дитина має продовжити серію.).

Матеріал: серія з 4 сюжетних картинок «Зайчик загубився».

Тест 3.5. Словесно-логічне мислення

*Субтест 3.5.1. Підбір протилежностей*

Мета: дослідження здатності до протиставлення ознак та властивостей на вербальному рівні.

Проводиться у 2-х варіантах:

Інструкція (пасивний варіант): Придумай слово, протилежне за значенням, наприклад, високий-низький.

Матеріал: зимовий – ....; слабкий – ....; широкий – ...; холодний – ...; дорогий – ....

Інструкція (активний варіант): Придумай сам 2 пари протилежних за значенням слів, наприклад, товстий-худий.

*Субтест 3.5.2. Аналогії*

Мета: дослідження здатності до розуміння відношень та виділення істотних ознак та їх перенесення.

Інструкція: Віднайди серед слів, що відносяться до кози іаке, яке б підходило до неї так само, як і телятко до корови.

Матеріал. Слова: телятко, корова, молоко, козенятко, козел

Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – учень без помилок конструює предмети за заданим зразком предметів та за словесною інструкцією; розуміє прихований зміст сюжету на картинці, виражає до зображених подій адекватне емоційне ставлення; вільно в правильній послідовності розкладає серію сюжетних картинок, вербально логічно, зв'язно розгортає сюжет; здатний утворити пари слів на основі ознаки протиставлення на вербальному рівні; на основі пред'явленого зразка виділяє на вербальному рівні істотні ознаки, встановлює відношення між об'єктами.

Середній рівень (2 бали) – учень за наданим зразком правильно конструює предмети, однак за словесною інструкцією плутається у просторовому розташуванні деталей; прихований зміст сюжету на картинці

може виявити за допомоги дорослого у вигляді навідних питань, виражає до зображених подій емоційне ставлення, але на поверхневому рівні; під час розкладання серії сюжетних картинок виникають труднощі (порушується логіка), для правильного відтворення сюжетної лінії потрібна допомога дорослого у вигляді навідних питань; утворити пари слів на основі ознаки протиставлення на вербальному рівні дитина здатна тільки за допомоги дорослого так само активна допомога потрібна під час виділення істотних ознак для встановлення відношень між об'єктами.

Низький рівень (1 бал) – учень виконує завдання на конструювання тільки за наданим зразком, за словесною інструкцією – можливість виконання тільки за активної допомоги з боку дорослого; прихований зміст сюжету на картинці дитина виявляє за активної участі дорослого, емоційне ставлення відповідає розумінню поверхневого сюжету, під час розкладання серії сюжетних картинок самостійно правильно викласти не може, навідні питання з боку дорослого призводять до того, що дитина замикається, замовкає та відмовляється виконувати завдання; дитина навіть після наданого зразка, не може утворити пари слів на основі ознаки протиставлення; завдання на встановлення відповідності (аналогії) учневі недоступне для виконання.

### **2.3. Рівні сформованості та особливості психомоторних здібностей у першокласників із порушеннями мовлення (на початок шкільного навчання)**

Після проведення діагностичних тестів нами було здійснення кількісна та якісна обробка одержаних результатів. На основі розробленої системи оцінювання виконання тестів нами було визначено рівні сформованості психофотомоторних функцій відповідно етапу експериментального дослідження та узагальнено рівні розвитку психомоторних здібностей у першокласників із ТПМ на початок шкільного навчання.

*Результати дослідження загального стану психічної та особистісної сфери*

Обстеження першокласників з ТПМ розпочинали з вивчення уміння вступати в контакт, здатності до вербального спілкування; з вивчення особистості, емоційно-вольової сфери, умінь і навичок, можливостей психологічного включення дитини в роботу або виявлення тенденції до зниження працездатності, а також з вивчення зони найближчого розвитку учня. Додатково цю інформацію ми одержували під час спостереження за учнем у процесі виконання ним завдань.

Кількісні показники рівня розвитку загального стану психічної та особистісної сфери за тестовими методиками представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Кількісні показники рівня сформованості загального стану психічної та особистісної сфери першокласників з ТПМ**

Тестові методики, субтести	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Тест 1.1. Бесіда з дитиною	-	-	7	53,8	6	46,2
Тест 1.2. Довільна діяльність						
<i>Субтест 1.2.1. Підняття руки на стимул</i>	-	-	6	46,2	7	53,8
<i>Субтест 1.2.2. Конфліктна довольна діяльність (кулак-палець)</i>	-	-	6	46,2	7	53,8
Тест 1.3. Гнозис						
<i>Субтест 1.3.1. Акустичний гнозис (фонематичний слух)</i>	-	-	4	30,8	9	69,2
<i>Субтест 1.3.2. Оптичний та просторовий гнозис</i>	-	-	5	38,4	8	61,6

Узагальнені рівні розвитку психічної та особистісної сфери першокласників з ТПМ представлено на рисунку 2.1.

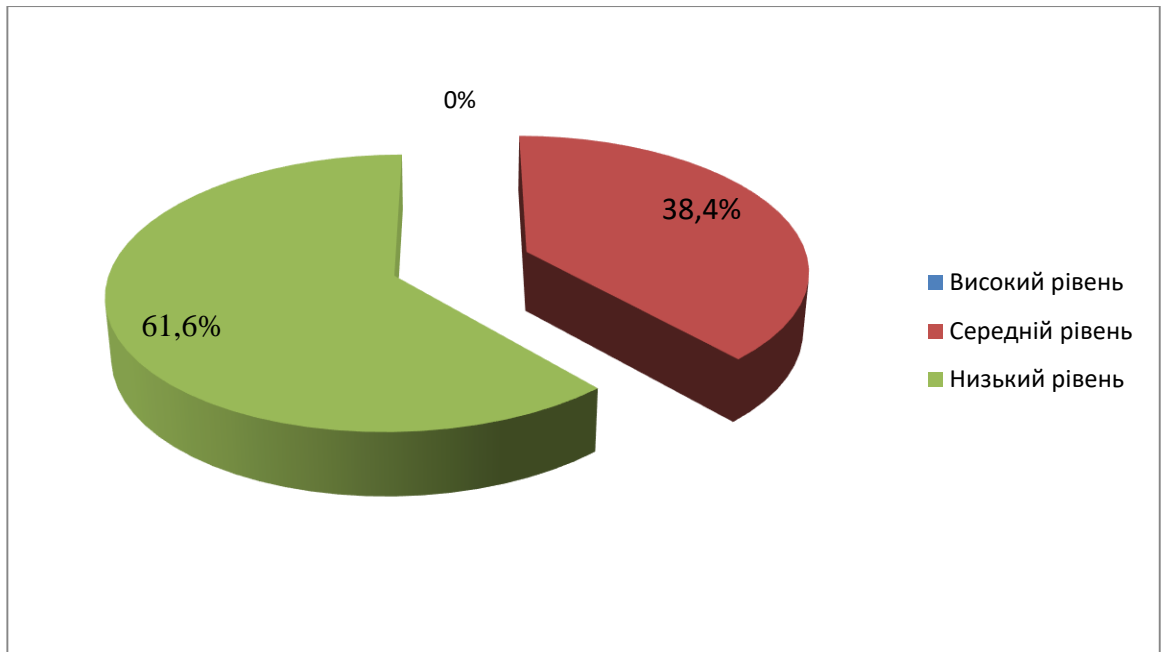


Рис.2.1. Кількісні показники рівнів розвитку загального стану психічної та особистісної сфери першокласників з ТПМ

За результатами дослідження нами встановлено, що у більшості першокласників з ТПМ – це 8 (61,6%) на момент вступу до школи низький рівень загального стану розвитку психічної та особистісної сфери та у 5 (38,4%) – середній.

Діти важко вступають в діалог, відповідають переважно однослівними фразами, при цьому самі питання дорослому не ставлять, лексика збіднена, зацікавленість проявляють поступово в процесі подальшої бесіди. На особливу увагу заслуговує той факт, що учні з низьким рівнем не могли назвати по імені та по батькові членів своїх родин. Орієнтуючись у місці, часі вони демонстрували дуже вузьке коло пізнавальних інтересів, переважно пов'язаних з мультфільмами та іграшками. Їм важко актуалізувати та вербально виразити набуті знання, зазнають значних труднощів під час пригадування недавніх подій та змісту діалога (про що експериментатор питав на початку діалога). Мотиви навчальної діяльності у цих дітей несформовані (з низьким рівнем) та недостатньо сформовані (у дітей з

середнім рівнем): їм не подобається навчатися, вони не хочуть навчатися у школі, їм подобається гратися, дивитися мультфільми, грати на планшеті.

Довільна діяльність зазначеної категорії першокласників характеризується нестійкістю, труднощами переключення, інертністю, що засвідчує про дезінтеграцію сенсорних та рухових систем, регуляції діяльності. Внаслідок порушень мовленнєвої сфери діти важко запам'ятовують вербальні інструкції. Під час виконання дій на координацію рухів спостерігалися ехопраксії та персеверації.

Характерною особливістю складний дій першокласників із ТПМ з низьким та середнім рівнем розвитку загальної психічної та емоційної сфери є порушення рухової програми: діти її не засвоювали взагалі або пропускали елементи, припускалися персеверацій, не диференціювали напрямки рухів. При цьому включення мовлення в рухову програму не тільки не полегшувало дітям відтворення рухової програми, а, навпаки – їх гальмувало та призводило до припинення виконання завдання. Характерною також для них була дискоординація рухів правої та лівої руки. У дітей з низьким рівнем – труднощі диференціації правої та лівої руки.

Дослідження гнозису як вищої психічної функції виявило, що у першокласників із ТПМ страждає як акустичне розпізнавання мовленнєвих звуків, так і оптичне розпізнавання символічної (графічної) інформації. Порушення фонематичного слуху у більшості учнів експериментальної входить у структуру мовленнєвого порушення, і допущені дітьми помилки під час диференціації опозиційних звуків мають мовленнєвий механізм. Щодо помилок оптичного розпізнавання, то вони проявлялися переважно у вигляді порушення у відтворенні просторового співвідношення елементів об'єкта або відтворенні всіх його деталей.

#### *Результати дослідження рухової сфери*

Кількісні показники рівня розвитку рухової сфери за тестовими методиками представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.



## Кількісні показники рівня сформованості рухової сфери першокласників з ТПМ

Тестові методики, субтести	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Тест 2.1. Реципронна координація	-	-	6	46,2	7	53,8
Тест 2.2. Праксис пози	-	-	5	38,4	8	61,6
Тест 2.3. Просторовий праксис	-	-	7	53,8	6	46,2
Тест 2.4. Динамічний праксис	-	-	5	38,4	8	61,6
Тест 2.5. Конструктивний праксис	-	-	6	46,2	7	53,8

Узагальнені рівні розвитку загального стану рухової сфери першокласників з ТПМ представлено на рисунку 2.2.

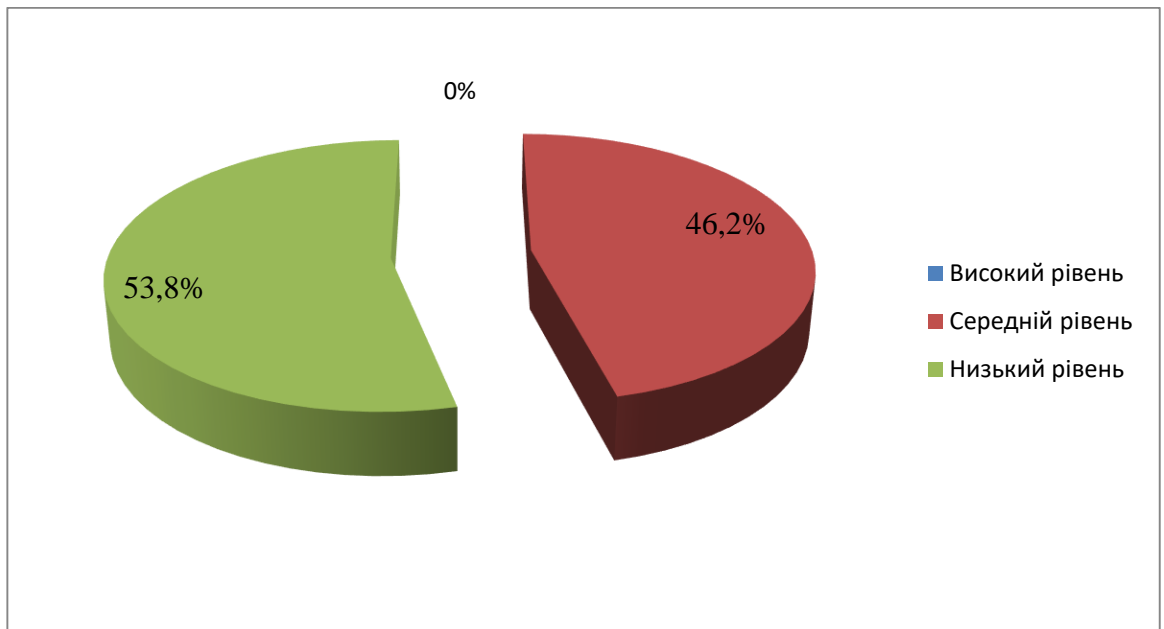


Рис.2.2. Кількісні показники рівнів розвитку фізичної сфери  
першокласників з ТПМ

Учні першого класу з ТПМ за фізичним розвитком на початок шкільного навчання розподілилися на дві групи: з низьким рівнем – 7 (53,8%) та середнім – 6 (46,2%).

Підібрані нами тестові методики були переважно спрямовані на дослідження ручної моторики, ручного та пальцевого праксису, оскільки стан

саме цих процесів безпосередньо впливає на опанування графо-моторною навичкою письма та навичками конструювання.

У процесі дослідження нами встановлено, що загальною особливістю учнів із ТПМ є неможливість або значні труднощі виконання завдань за словесною інструкцією, потрібен тільки зразок виконання проби та повільне виконання дорослим дій пальцями рук, які мають відтворити діти. Учні шукають необхідні пози (перебирають пальці у пошуках необхідного), під час рухів пальців (проби на кінетичний праксис) виникають персеверації, труднощі переключення з одного елемента на інший, збій у руховій програмі внаслідок порушення її запам'ятовування, порушення просторової її реалізації, плутання правої та лівої сторони.

Дослідження вищих форм організації рухової сфери та її зв'язку з регулюючою функцією виявили у першокласників із ТПМ наявність ехопраксії, уподібнення рухів, уповільнення та паузи, неконтрольовані рухи, підвищену виснажливості під час реалізації складних рухових програм. Деякі діти після 1-2-х невдалих спроб відмовлялися далі виконувати завдання.

#### *Результати дослідження пізнавальної сфери*

Кількісні показники рівня розвитку пізнавальної сфери за тестовими методиками представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

### **Кількісні показники рівня сформованості пізнавальної сфери першокласників з ТПМ**

Тестові методики, субтести	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
<b>Тест 3.1. Слухомовленнєва пам'ять</b>						
<i>Субтест 3.1.1. Довготривала пам'ять</i>	-	-	7	53,8	6	46,2
<i>Субтест 3.1.2. Слухомовленнєва пам'ять</i>	-	-	3	23,1	10	76,9
<i>Субтест 3.1.3. Запам'ятовування фраз</i>	-	-	1	7,7	12	92,3
<b>Тест 3.2. Зорово-предметна пам'ять</b>						

<i>Субтест 3.2.1. Геометричні фігури</i>	-	-	4	30,8	9	69,2
<i>Субтест 3.2.2. Предметні картинки</i>	-	-	5	38,4	8	61,6
<b>Тест 3.3. Увага</b>						
<i>Субтест 3.3.1. Що тебе оточує?</i>	-	-	7	53,8	6	46,2
<i>Субтест 3.3.2. Викресли букву</i>	-	-	7	53,8	6	46,2
<i>Субтест 3.3.3. Словесні інструкції</i>	-	-	6	46,2	7	53,8
<b>Тест 3.4. Наочно-образне мислення</b>						
<i>Субтест 3.4.1. Конструювання</i>	-	-	5	38,4	8	61,6
<i>Субтест 3.4.2. Розуміння сюжетної картини</i>	-	-	4	30,8	9	69,2
<i>Субтест 3.4.3. Розуміння серії сюжетних картинок</i>	-	-	4	30,8	9	69,2
<b>Тест 3.5. Словесно-логічне мислення</b>						
<i>Субтест 3.5.1. Підбір протилежностей</i>	-	-	1	7,7	12	92,3
<i>Субтест 3.5.2. Аналогії</i>	-	-	1	7,7	12	92,3

Узагальнені рівні розвитку пізнавальної сфери першокласників з ТПМ представлено на рисунку 2.3.

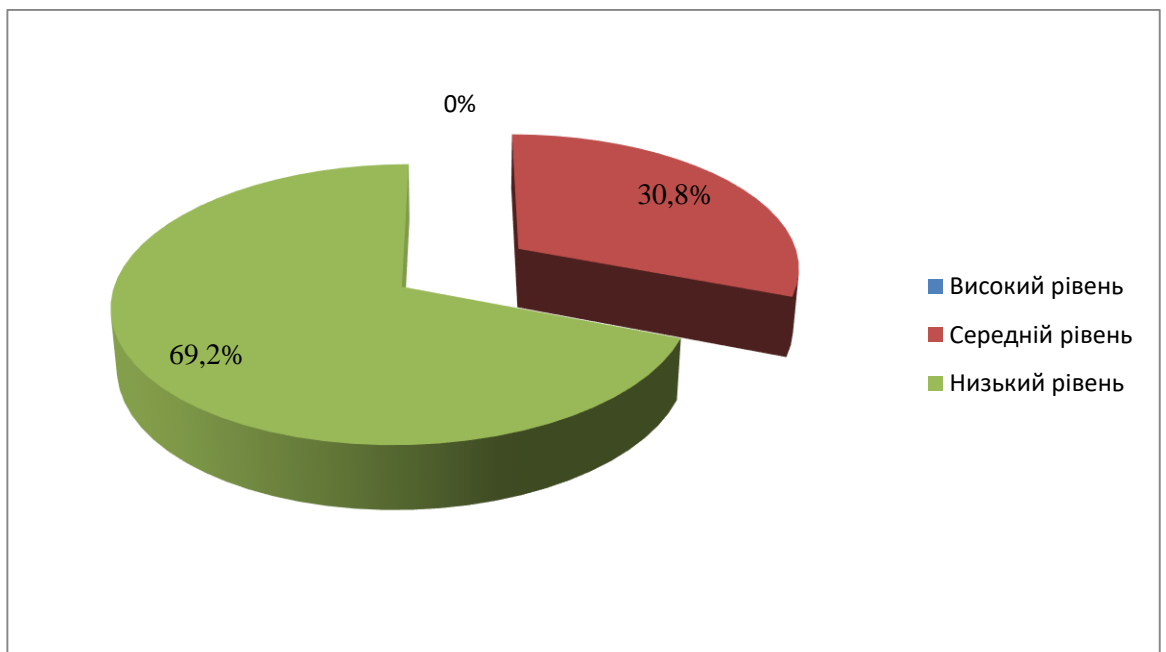


Рис.2.3. Кількісні показники рівнів розвитку пізнавальної сфери першокласників з ТПМ

За результатами вивчення пізнавальної сфери першокласників із ТПМ на момент їх вступу в школи так само, як і за іншими досліджуваними сферами розподілилися за двома рівнями – низьким – 9 (69,2%) та 4 (30,8%) дітей.

У зазначеній категорії учнів спостерігаються порушення довготривалої слухомовленнєвої пам'яті: власне процесу запам'ятовування, обсяг та міцність. Вони плуталися під час виконання завдання на повторення двох речень, пропускали слова, робили взаємні заміни у реченнях, повторюючи наступне, забували попереднє. В них страждає і предметно-зорова пам'ять, це виявляється у тому, що їм важко відтворити події з минулого, вони фрагментарно пригадували (актуалізували) події. Особливо недостатність мнестичних процесів в зоровій модальності виявлено під час оперування геометричним матеріалом.

Спостереження за дітьми під час виконання діагностичних тестів ми відмітили дефіцитарність слухомовленнєвої уваги: учні часто відволікалися на фоніві подразники, були здатні вибірково концентрувати увагу на виконанні, на дорослому, його інструкціях тоді, коли дітей зацікавлювало завдання або коли дорослий акцентував їх увагу на завданні.

Під час виконання субтесту на конструювання без опори на слово діти складали тварин з розрізних картинок, з 4-х частин – без труднощів, з 8-ми частин шляхом прикладання та вибору елементів. Під час конструювання за відкритою інструкцією діти на основі засвоєних раніше образів предметів припускалися багато помилок і потребували допомоги дорослого.

Важким для учнів першокласну з ТПМ було складання розповіді за картинкою, сюжет якої має прихований сенс. Вони просто констатували подію, яка сталася, виражали емоційне ставлення (прикро, що вікно розбилося), але воно не відповідало смислу (хлопчик вчинив погано, бо розбив вікно і сховався).

Так само труднощі виникли у першокласників з ТПМ у процесі складання розповіді за серією сюжетних картинок, що засвідчує не тільки

про труднощі внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання: порушується логіка викладу, пропуск або перестановка ключових частин розповіді, але й труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Завдання на встановлення протилежностей в ознаках виконали лише частина дітей. З 5-ти пред'явлених слів-ознак, діти називали протилежні за ознаками максимум 3.

Встановлення аналогії було доступним тільки одній дитині після декілька разового надання зразка виконання завдання, всі інші – відмовилися.

Узагальнивши одержані результати стану сформованості загальної психічної, емоційної, рухової та пізнавальної сфер розвитку, ми виокремили загальні рівні розвитку психомоторних здібностей учнів перших класів із ТПМ на момент їх вступу до школи (Рис. 2.4.)

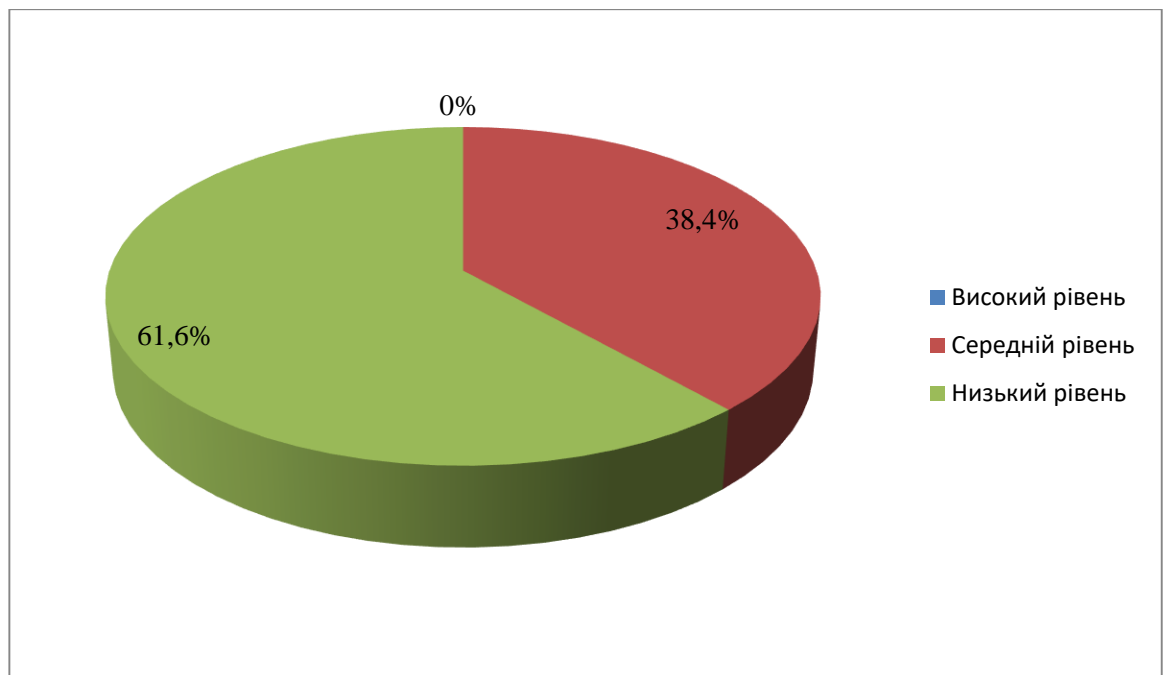


Рис.2.4. Кількісні показники рівнів розвитку психомоторних здібностей учнів перших класів із ТПМ

Таким чином за результатами обстеження нами встановлено, що у 8 (61,6%) учнів першого класу із ТПМ психомоторні здібності відповідають низькому рівню, у 5 (38,4%) дітей – середньому. Високий рівень не виявлено

у жодного учня експериментальної групи як за окремими діагностичними показниками, так і за загальним рівнем розвитку психомоторних здібностей.

На наш погляд такі негативні тенденції в опануванні психомоторними функціями дітьми можна пояснити впливом низки факторів:

1. Низька фізична активність дітей в сенситивний (дошкільний) період становлення психомоторних функцій.

2. Дистанційний формат здобуття дошкільної освіти в останні роки у зв'язку із пандемією та активними воєнними діями в Україні.

3. Нерегулярне навчання та розвиток дітей в домашніх умовах.

4. Недостатня педагогічна обізнаність батьків щодо методів, прийомів, засобів корекції та розвитку дітей.

5. Резидуально-органічний характер відхилень мовленнєвого розвитку, внаслідок чого пошкоджуються не тільки мовленнєві, а й інші структури мозку, а іноді і підкоркові центри.

6. Відсутність ранньої комплексної діагностики стану психомоторних функцій в дошкільному віці та проведення відповідної корекційно-розвиткової роботи.

7. Гострі та хронічні стресові стани у дитини та її батьків у зв'язку подіями в Україні.

Зазначене засвідчує про необхідність впровадження методики розвитку психомоторних здібностей у зазначеної категорії учнів з метою профілактики їх шкільної дезадаптації. І саме конструювання, на наш погляд, може бути оптимальним та ефективним засобом розвитку психомоторних функцій, оскільки ця діяльність тісно пов'язана як з грою, так і навчальною діяльністю. Крім того, на фоні зниженої у першокласників із ТПМ мотивації до навчальної діяльності конструювання може її підвищити та сформувати пізнавальні мотиви.

## **2.4. Напрями та зміст методики розвитку психомоторних здібностей у першокласників із порушеннями мовлення у процесі конструювання**

Під час розробки методики розвитку психомоторних здібностей у процесі конструювання ми враховували зміст типової освітньої програми, за якою здійснюється навчання учнів 1 класу із ТПМ [21] та корекційно-розвиткових програм для учнів початкових класів із ТПМ [18; 26; 35].

Як зазначається у типовій програмі: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі. Початкова освіта передбачає поділ на два цикли – 1–2 класи і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреб дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у їхніх досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.» [21, с.1].

Важливим аспектом, на думку розробників цієї програми, є реалізація наступності між дошкільною та початковою освітою, наголошується: «Пріоритетом цього процесу є формування і розвиток базових особистісних якостей дітей: спостережливості, допитливості, довільності поведінки, міжособистісної позитивної комунікації, відповідальності, діяльнісного і різнобічного освоєння навколишньої дійсності та ін. Потенційно це виявляється у певному рівні готовності дитини до систематичного навчання – фізичної, соціальної, емоційно-ціннісної, пізнавальної, мовленнєвої, творчої.» [21, с.3].

Виходячи з предмета нашого дослідження, нами було проаналізовано освітні галузі, навчальні предмети та інтегровані курси, які вивчаються у 1 класі, де передбачено використання конструювання та моделювання. Це,

зокрема: «Математика», «Я досліджую світ», «Інформатика», «Дизайн та технології», «Мистецтво». У програмі зазначено очікувані результати навчання та засоби досягнення цих результатів. Так, наприклад, в інтегрованому курсі «Мистецтво» (Мистецька освітня галузь) у змістовій лінії «Художньо-творча діяльність» у засобах досягнення програмних результатів навчання виокремлено: «Елементарне компонування елементів композиції (площинної, об'ємної). Вирізування, конструювання з паперу. Робота з природними матеріалами...» [21, с. 59]; інтегрованому курсі «Дизайн та технології» у змістовій лінії «Інформаційно- комунікаційне середовище» передбачено застосування засобів досягнення результатів навчання: «..види конструкторів, навчальних наборів (LEGO, мозаїка, конструктор із дерева, металу, магнітний, банчемс тощо)» [21,с.52], у змістовій лінії «Середовище проєктування» виділено: «дизайнерське проєктування – моделювання та конструювання,зокрема з використанням макетних матеріалів (картон, пінопласт тощо). Графічні зображення для поетапного виготовлення виробу плоскої та об'ємної форми» [21,с.53] тощо.

Слід зазначити, що саме в процесі вивчення інтегрованого курсу «Дизайн та технології» у 1 класі цілеспрямовано вивчаються різні види та технології конструювання разом із моделюванням, хоча цю діяльність можна ефективно використовувати з дітьми під час вивчення абсолютно всіх освітніх галузей з використанням універсального засобу – конструктора LEGO, що успішно реалізують вчителі початкових класів нашої школи (під час вивчення складу речення, слів, засвоєння множин, геометричного матеріалу, складання макетів різних об'єктів тощо).

У результаті аналізу типової програми ми можемо зробити висновок про те, що конструктивна діяльність в освітньому процесі першокласників використовується переважно з метою розвитку у них творчого критичного мислення, допитливості, пізнавального інтересу, водночас конструювання не передбачає корекційно-розвитковий вплив на психомоторні функції зазначеної категорії дітей. В корекційних програмах для учнів початкових



класів з ТПМ не виокремлюється конструювання як засіб впливу на психомоторний розвиток дітей [19; 26].

Оскільки повноцінно розвинені психомоторні функції в дошкільному віці є основою для опанування основними навчальними діями та програмними компетентностями на початкових етапах навчання – з одного боку, та недооцінювання ефективності конструювання як процесу, пов'язаного одночасно як з ігровою, так і навчальною діяльністю, який можна використовувати з корекційно-розвивальною метою – з іншого, нами було розроблено методику розвитку психомоторних здібностей учнів першого класу з ТПМ.

Нами були сформульовані психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку психомоторних здібностей у першокласників із ТПМ у процесі конструювання:

- врахування вікових, індивідуальних та мовленнєвих особливостей дітей шести-семирічного віку [23];
- акцент на формування базових психомоторних функцій, що є основою для навчальної діяльності [15];
- опора на зону найближчого розвитку учня із ТПМ [13];
- реалізація системно-діяльнісного підходу до формування психомоторних здібностей учнів під час конструювання [22];
- підбір завдань за технологією на до конструювання, переконструювання та конструювання об'єктів [33];
- використання різних видів конструювання [19].

Робота з конструювання будувалася таким чином, що спочатку задум, програму побудови об'єктів надавав логопед, потім відбувалася робота дітей під контролем дорослого і, нарешті, здійснювався перехід до самостійної діяльності першокласників із ТПМ.

Враховуючи результати проведеного нами експериментального дослідження, у процесі роботи з розвитку психомоторних здібностей під час конструювання ми вирішували корекційно-розвивальні та освітні завдання.

*Корекційно-розвивальні завдання:*

- розвиток різних видів праксису (динамічного та статичного пальцевого, пози рук );
- розвиток оптичного та просторового гнозису, оптико-просторових уявлень та орієнтації у просторі;
- опанування дітьми складними програмами рухових актів;
- збагачення словникового запасу, розвиток граматичної будови мовлення, навичок зв'язного мовлення;
- удосконалення уваги, пам'яті, їх властивостей;
- розвиток вербально-логічної форми мислення;
- формування емоційно-мотиваційної сфери, навчальних мотивів.

*Освітні завдання:*

- надання знань про конструкторську діяльність, види конструювання (технічне, побутове, навчальне конструювання);
- розширення знань про такі поняття, як об'єкт, деталь, елементи, алгоритм, шаблон, модель тощо;
- розвиток здатності до аналізу особливостей конструкції об'єктів;
- розвиток здатності до систематизації, класифікації різноманіття і варіантів різних конструкцій, способів їх складання;
- вивчення способів та послідовності поєднання деталей у виробі;
- опанування основними критеріями, які відрізняють вимоги до підсумкового виду конкретних об'єктів, наприклад, еластичність, форма, міцність об'єкту;
- опанування різними видами конструювання з різноманітних матеріалів за зразком, моделі, інструкції, простому кресленню.

Таким чином, ми розглядали процес конструювання як поєднання розумового процесу з руховою практичною діяльністю, що спрямовані на досягнення єдиного результату – побудову певного об'єкту, предмета, виробу, який несе в собі елемент новизни [15].

Навчання першокласників із ТПМ різним прийомом конструювання відбувалося на спеціально організованих заняттях, які проводилися в підгрупах з регулярністю 2 рази на тиждень упродовж 6 тижнів одночасно з логопедичними заняттями. Всього було проведено 12 корекційно-розвиткових занять з конструювання. Планування занять представлено у додатку А.

Робота з конструювання здійснювалася з переходом від простих форм до більш складних, з використанням матеріалу різної текстури та походження, з використанням завдань різного рівня складності, включаючи завдання на доконструювання, переконструювання, на складання плану дій, створення проблемних ситуацій тощо.

Перед виконанням завдання з конструювання проводили бесіду для розширення кругозору дітей із ТПМ, пропонувати їм загадки для створення мотивації у дітей до назви теми і до цілей заняття з використанням наочності. Це дозволило забезпечити усвідомлене сприйняття інформації та активізувати інтерес до конструкторської діяльності.

На наше переконання, наочність на заняттях з конструювання з першокласниками із ТПМ є обов'язковою умовою, особливо на початкових етапах розвитку конструкторських умінь, оскільки діти з порушеннями мовлення мають порушення слухомовленнєвої уваги та вербальної пам'яті і утруднюються в складних діях за словесною інструкцією. До виконання завдань на конструювання з опорою на словесну інструкцію ми переходили наприкінці курсу корекційних занять.

На заняттях з конструювання використовувалися різні демонстраційні матеріали в комплексі: ІКТ, зразки і моделі, посібники на друкарській основі, інструменти, матеріали тощо.

Першокласникам із ТПМ пропонувалися завдання, що демонстрували різні варіанти конструкторської діяльності та різні варіанти конструкцій. Наприклад, під час виготовлення виробів з паперу, дітям пропонували продумати різні варіанти конструювання виробів, щоб уникнути

одноманітності, додати цікаві деталі (доконструювати) або переконструювати. Таке завдання давали дітям додатково після того, як вони безпосередньо виконали завдання по темі заняття.

На заняттях використовували наступні види конструювання:

### 1. Конструювання з будівельних матеріалів (Рис.2.5)

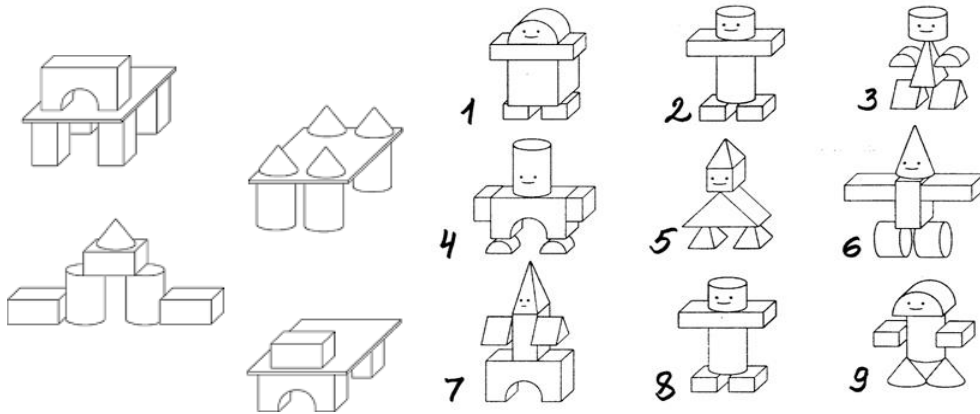


Рис.2.5. Конструювання з будівельних матеріалів

### 2. Конструювання з природніх матеріалів (Рис.2.6.)



Рис.2.6. Конструювання з природніх матеріалів

### 3. Конструювання з паперу (орігамі, аплікації) (Рис.2.7.)



Рис.2.7. Конструювання з паперу

4. Конструювання з кольорових паличок Кюїзенера (Рис. 2.8.)



Рис.2.7. Конструювання з кольорових паличок Кюїзенера

5. Конструювання з LEGO букв (Рис.2.8-а) та цифр (Рис.2.8-б.)

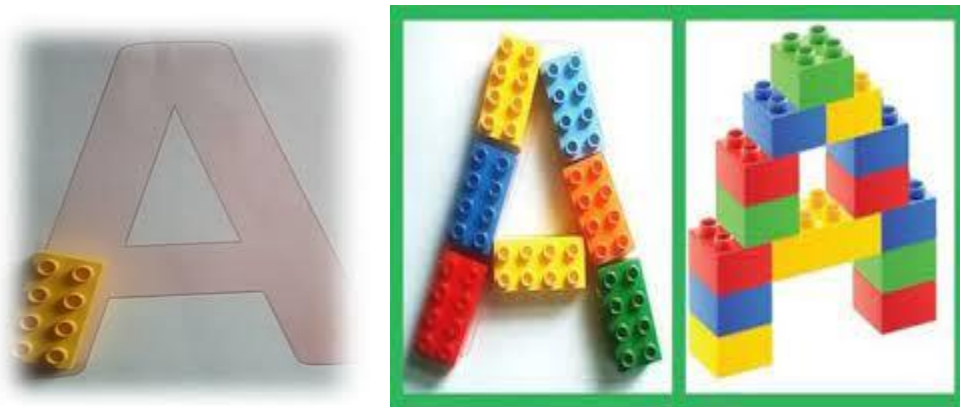


Рис. 2.8-а Конструювання з LEGO букв

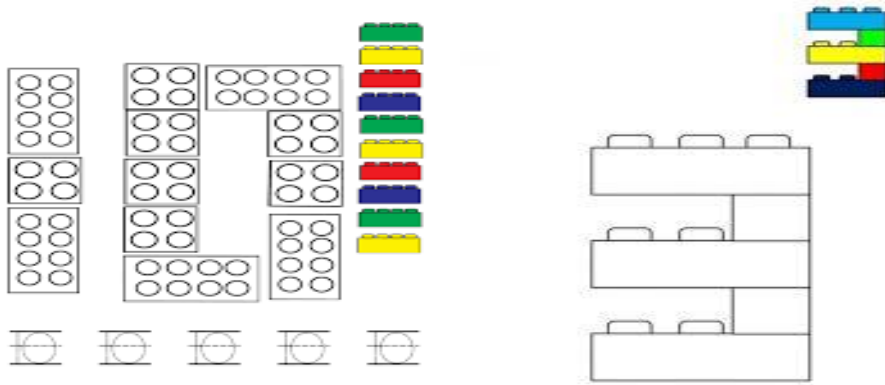


Рис. 2.8-б Конструювання з LEGO цифр

Побудову конструкцій з конструктора LEGO ми проводили спочатку на основі наданих дітям кольорових схем, а потім схематичних (Рис. 2.9)

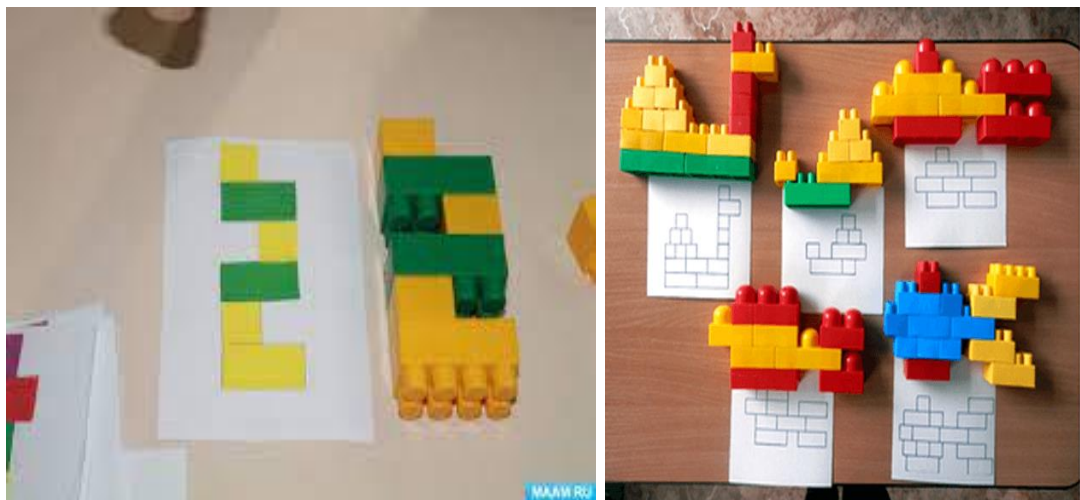


Рис. 2.9. Схеми для LEGO-конструювання (за наданим еталоном)

6. Творче конструювання (Рис. 2.10).



## Рис.2.10 Творче конструювання

Під час занять такого виду дітям не давалася тема, вони обирали самі матеріал для конструювання, виявляли задум, складали схему для реалізації задуманого, порівнювали одержаний з нею одержаний результат, визначали, чи все вдалося, чи були відхилення під час створення виробу тощо. На другому занятті з творчого конструювання учні з ТПМ реалізовували свій задум самостійно складали програму, її реалізовували, а потім робили схематичне зображення одержаного виробу.

Під час роботи з конструювання діти вчилися планувати свою роботу, складали послідовність дій, після завершення виробу – озвучували як вони його робили, які труднощі у них виникали, що сприяло розвитку мовленнєвої функції, активізації короткотермінової, довготривалої пам'яті, вербально-логічного мислення [19].

### 7. Колективне конструювання.

На останньому занятті учням першокласникам пропонувалося створити спільну роботу з обраних конструкторських матеріалів. Умовами були: наявність сюжетної лінії (наприклад «Зоопарк», «Ферма», «Чарівне місто») та безпосередня участь усіх дітей. Дорослий втручався в процес, коли потрібна була допомога (домовитися дитині із членом команди, запропонувати варіанти, активізувати дитину, підбадьорити, підтримати мотивацію до спільної діяльності). Після завершення роботи складалася розповідь, кожна дитина взяла в ній участь. Діти самі оцінювали результат своєї діяльності. Слід зазначити, що така рефлексія з аналізом виконаної роботи проводилася в кінці кожного заняття.

### 2.5. Результати формувального навчання

З метою перевірки ефективності розробленої нами методики було проведено контрольний експеримент з використанням аналогічної методики, що і на етапі констатації.

Порівняльні кількісні показники рівня *розвитку загального стану психічної та особистісної сфери* у першокласників із ТПМ до і після формувального навчання представлено на Рис.2.11.

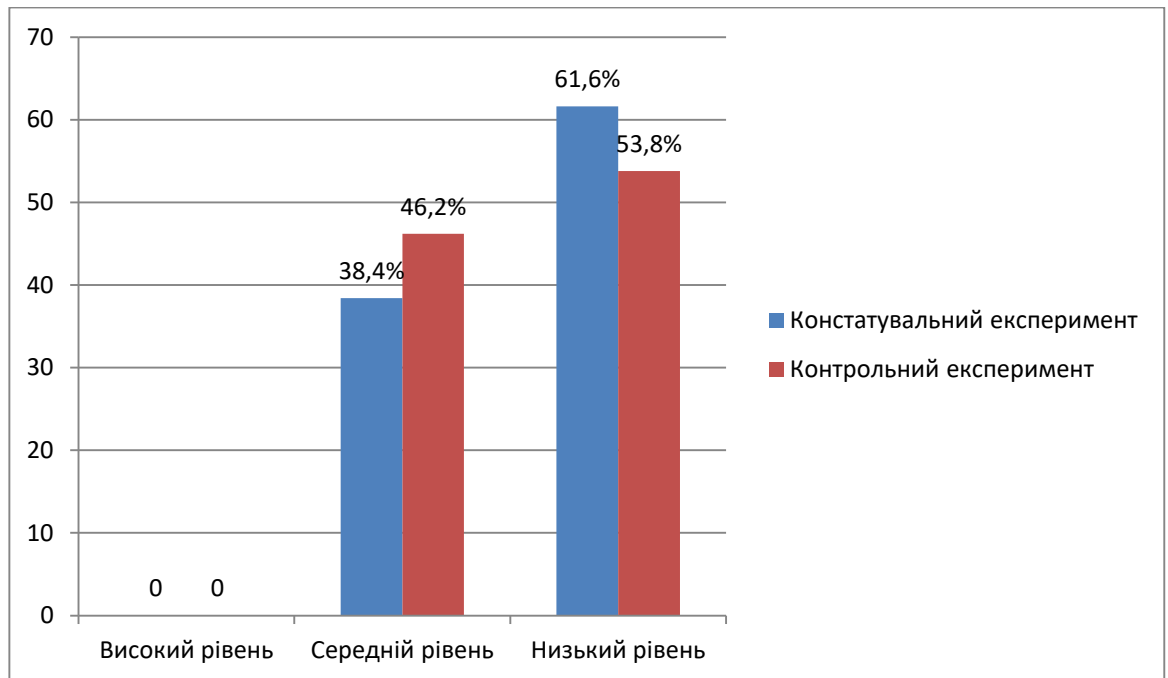


Рис. 2.11. Порівняльні показники рівнів розвитку загального стану психічної та особистісної сфери першокласників з ТПМ до та після формувального експерименту

За результатами дослідження нами виявлено позитивну динаміку у розвитку психічної та особистісної сфери учнів з ТПМ, так, якщо на етапі констатації низький рівень встановлено у 61,6% учнів, то після формувального навчання на цей показник склав 53,8%. Натомість, збільшилися показники середнього рівня – з 38,4% до 46,2%. Високого рівня як на констатувальному, так і на контрольному зрізі не досягла жодна дитина експериментальної групи.

У дітей залишилися труднощі участі в діалозі через недорозвинення мовленнєвої функції, вони відповідали однослівними фразами, Довільна діяльність зазначеної категорії першокласників характеризується нестійкістю, труднощами переключення, інертністю, що засвідчує про дезінтеграцію сенсорних та рухових систем, регуляції діяльності. Внаслідок



порушень мовленнєвої сфери діти важко запам'ятовують вербальні інструкції. Під час виконання дій на координацію рухів спостерігалися ехопраксії та персеверації.

Учням важко було засвоїти рухову програму, але на фоні пропуску елементів, персеверацій спостерігалось значно менше. Менше труднощів спостерігалось під час ідентифікації лівої та правої руки. Включення мовлення в рухову програму після формувального навчання полегшувало дітям відтворення рухової програми, шляхом включення самоконтролю.

Дослідження гнозису як вищої психічної функції після впровадженої методики виявило, що у першокласників із ТПМ так само страждає акустичне розпізнавання мовленнєвих звуків, але було більш успішним оптичне розпізнавання символічної (графічної) інформації. Порушення фонематичного слуху у більшості учнів експериментальної входить у структуру мовленнєвого порушення, і допущені дітьми помилки під час диференціації опозиційних звуків мають стійкий характер і позитивних зрушень у цьому параметрі ми не прослідкували. Помилки оптичного розпізнавання спостерігалися, але переважно у вигляді відтворенні всіх його деталей об'єкта.

Отже, результати контрольного експерименту засвідчили про незначну, але позитивну динаміку у розвитку загальної психічної та особистісної сфер першокласників із ТПМ.

Порівняльні показники дослідження *рухової сфери* дітей експериментальної групи до та після формувального навчання представлено на Рис. 2.12.

Кількісні показники рівня розвитку рухової сфери за тестовими методиками представлено у таблиці 2.2.

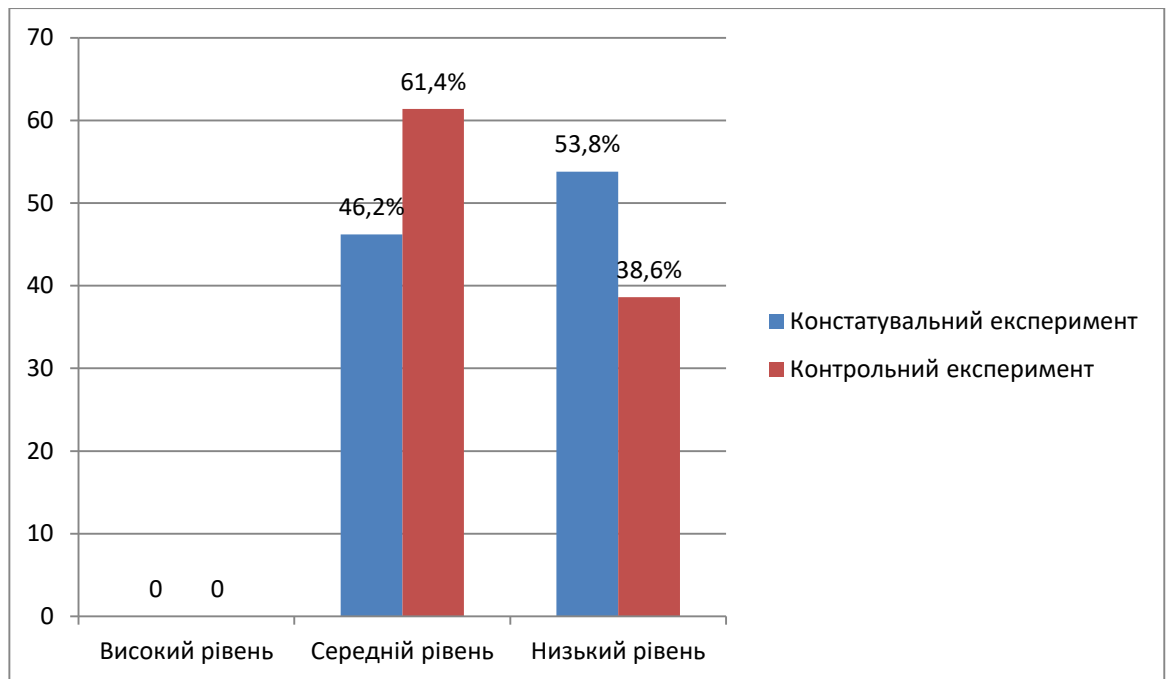


Рис.2.12. Порівняльні показники рівнів розвитку фізичної сфери першокласників з ТПМ до і після формувального експерименту

Як бачимо, спостерігається виражена позитивна динаміка у фізичному розвитку першокласників після впровадження системи корекційно-розвиткових занять. Так, кількість дітей з низьким рівнем на констатувальному етапі виявлено 53,8%, на контрольному – 38,6%, з середнім – збільшилося з 46,2% - на констатувальному етапі до 61,4% - на контрольному. Високого рівня розвитку рухової сфери у першокласників із ТПМ на констатувальному та контрольному етапі не виявлено.

Загальною особливістю учнів із ТПМ є те, що у дітей виникали труднощі виконання завдань за словесною інструкцією, вони потребували зразка, однак, якщо на констатувальному етапі 30,8% учнів відмовлялися виконувати тести на дослідження динамічного праксису, дослідження здатності надавати необхідну позу пальцям рук, то після формувального навчання, вони з труднощами та помилками, але виконали.

Дослідження вищих форм організації рухової сфери та її зв'язку з регулюючою функцією виявили у першокласників із ТПМ зменшення

кількості ехопраксій, уподібнення рухів, уповільнень та пауз. Водночас ми не спостерігали неконтрольовані рухи та підвищену виснажливість.

Порівняльні показники рівня *розвитку пізнавальної сфери* за тестовими методиками представлено на констатувальному етапі та під час контрольного зрізу представлено на рисунку 2.13.

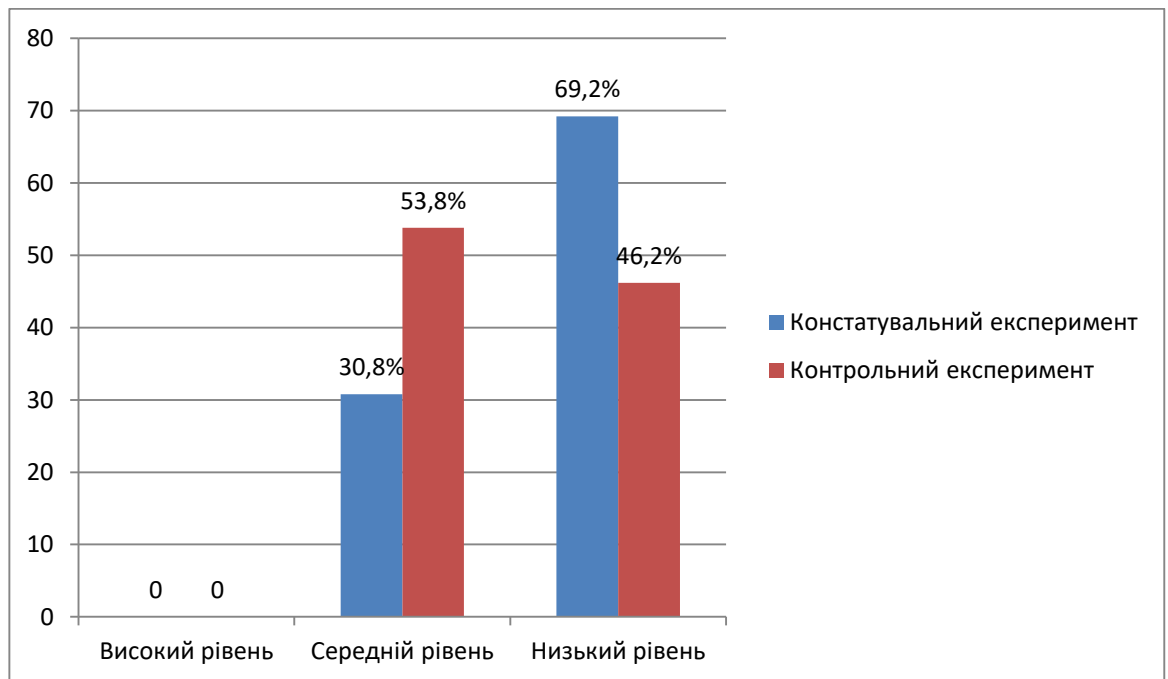


Рис.2.13. Порівняльні показники рівнів розвитку пізнавальної сфери першокласників з ТПМ до та після формувального навчання

За порівняльними результатами вивчення пізнавальної сфери першокласників із ТПМ після впровадження розробленої нами методики встановлена виражена позитивна динаміка. Так, кількість дітей з низьким рівнем зменшилася з 69,2% до 46,2%, з середнім – з 30,8% до 53,8%. Високого рівня як і за іншими параметрами не досягла жодна дитина.

У першокласників з ТПМ спостерігалось покращення довготривалої слухомовленнєвої пам'яті: процесу запам'ятовування, обсяг та міцність. Покращилися показники сформованості мнестичних процесів в зоровій модальності під час оперування геометричним матеріалом.

Натомість прослідковувалася дефіцитарність слухомовленнєвої уваги: учні часто відволікалися на фонові подразники, їм важко було концентрувати увагу на сприйнятті інструкції дорослого.

Під час виконання субтесту на конструювання без опори на слово діти переважно без труднощів складали тварин з розрізних картинок з 8-ми частин, але шляхом прикладання та вибору елементів. Під час конструювання за відкритою інструкцією діти на основі засвоєних раніше образів предметів припускалися помилок, але після допомоги дорослого у вигляді навідних питань, їх виправляли.

Так само, як і на констатувальному етапі важким для учнів першокласну з ТПМ було складання розповіді за картинкою, сюжет якої має прихований сенс. Вони просто констатували подію, яка сталася, виражали емоційне ставлення, що не відповідало смислу сюжету.

Так само труднощі виникли у першокласників з ТПМ у процесі складання розповіді за серією сюжетних картинок, що засвідчує не тільки про труднощі внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання: порушувалася логіка викладу, пропуск або перестановка ключових частин розповіді, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Однак, при цьому комунікативні наміри дітей, їх мовленнєва активність значно підвищилася.

Завдання на встановлення протилежностей в ознаках всі учні виконали, але з допомогою дорослого. Завдання на встановлення аналогії виконали 38,4%, до формувального навчання цей показник склав тільки 7,7%.

Отже, узагальнивши одержані результати стану сформованості загальної психічної, емоційної, рухової та пізнавальної сфер розвитку на констатувальному етапі та після формувального навчання, ми здійснили їх порівняльний аналіз (Рис. 2.14.)

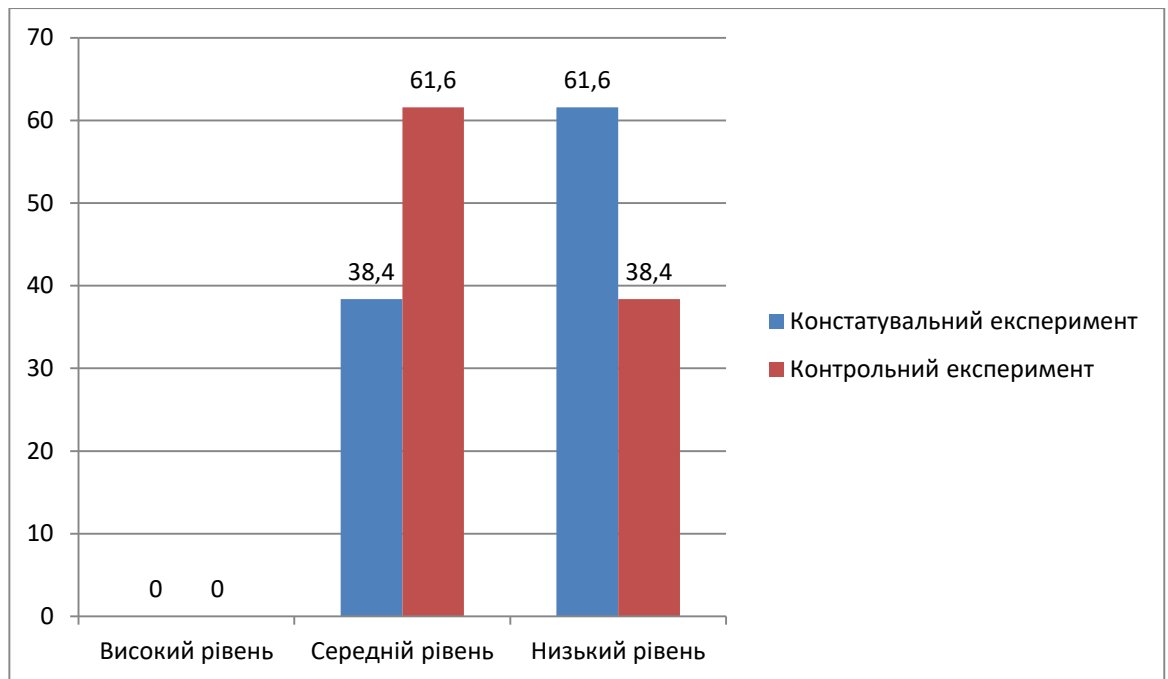


Рис.2.14. Порівняльні показники рівнів розвитку психомоторних здібностей в учнів перших класів із ТПМ до та після формувального навчання

Таким чином за результатами контрольного обстеження нами виявлено, що показники низького рівня зменшилися з 61,6% зменшилися до 38,4%, середнього, навпаки збільшилися – з 38,4% до 61,6%. Високий рівень так само, як на констатувальному етапі експерименту не виявлено у жодного учня експериментальної групи. Але не дивлячись на це, позитивна динаміка у розвитку психомоторних функцій першокласників із ТПМ після проведення розроблених нами корекційно-розвиткових занять чітко прослідковується: у дітей підвищилася мотивація до навчальної діяльності, пізнавальні інтереси; підвищився рівень розвитку різних видів праксису, гнозису, здатність до продуктивної конструкторської діяльності, контролю та самоконтролю; удосконалився рівень конкретно-образного мислення, покращився рівень вербально-логічного мислення; розширилися уявлення про оточуючий світ; збільшилася мовленнєва активність та покращилися комунікативні навички,

Зазначене засвідчує про ефективність запропонованої методики, можливість та доцільність використання конструювання у розвитку

психомоторних здібностей у зазначеній категорії учнів з метою профілактики їх шкільної дезадаптації. Поєднання логопедичних занять з заняттями з конструювання дасть можливість покращити корекційно-розвивальний вплив на психомоторні здібності дітей та сформувати функціональну базу для розвитку мовленнєвої діяльності та загальнонавчальних умінь і навичок.

## ВИСНОВКИ

Під час аналізу нейропсихологічних, психологічних та спеціальних педагогічних (логопедичних) джерел з проблематики дослідження з'ясовано, що термін «психомоторика» використовується в багатьох галузях наук, у тому числі й у віковій та спеціальній психології та педагогіці під час психологічного аналізу діяльності індивідуума, на різних етапах онтогенезу, однак він досі не має однозначного трактування. Психомоторні здібності уявляють собою складну функціональну систему, яка включає сенсорну, моторну та когнітивно-мисленнєву підсистеми управління діяльністю. Дефіцит рухової активності негативно впливає на інтелектуальну активність, загальну, дрібну, мовленнєву моторику, що, зрештою призводить до неуспішності у засвоєнні шкільної програми.

Досліджуючи роль конструювання у формуванні психомоторних здібностей дитини молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення виявлено, що цей вид продуктивний вид діяльності у початковій школі дозволяє вирішити наступні завдання:

- формування уявлення про різні види конструкторів та їх деталі, будівельні матеріали, їх текстуру;
- розвиток здатності до аналізу схематичних зображень, малюнків;
- розвиток здатності до розчленування складного об'єкту на складові частини та складати з окремих елементів складні об'єкти (споруди);
- навчання будівництву споруд відповідно заданих умов (за зразком, моделлю, алгоритмом, наочною або словесною інструкцією);
- розвиток уміння схематичного графічного зображення конкретного об'єкту;
- удосконалення сприйняття сенсорних еталонів та використання їх під час аналізу об'єкта;

- формування здатності до орієнтації у просторі, зорово-просторових уявлень;
- удосконалення зорово-моторної координації та просторового, ручного праксису;
- розвиток здатності до створення художніх образів та розвиток творчого смаку;
- удосконалення комунікативно-мовленнєвих навичок.

Експериментальним шляхом встановлено, що для першокласників з порушеннями мовлення на момент вступу до школи спостерігається переважно низький рівень розвитку психомоторних функцій – у 61,6%, середній – у 38,4%. Для першокласників характерним є недостатній рівень розвитку акустичного та оптичного гнозису, різних видів праксису (просторового, статичного й динамічного ручного та пальцевого), недосконалість конкретно-образного та не сформованість вербально-логічного мислення тощо. Такі негативні тенденції у розвитку психомоторних здібностей зумовлено як внутрішніми факторами (порушеннями функціонування структур мозку, їх незрілість) та зовнішніми умовами (обмежена рухова активність дітей, тривалий перегляд гаджетів, брак спілкування, переміщення у зв'язку з військовими діями в Україні тощо ).

Зміст методики розвитку психомоторних здібностей в учнів перших класів з порушеннями мовлення у процесі конструювання враховує одержані результати констатувального дослідження та результати аналізу типової програми та корекційно-розвиткових програм для учнів початкової школи із тяжкими порушеннями розвитку. Розроблено систему корекційно-розвиткових занять відповідно виділених видів конструювання: конструювання з будівельних та природніх матеріалів; конструювання з паперу (орігамі, аплікації); конструювання з кольорових паличок Кюїзенера; конструювання з LEGO букв та цифр; творче конструювання; колективне конструювання. Ефективність запропонованої методики доведено



експериментально, виявлена позитивна динаміка у розвитку психомоторних функцій у зазначеної категорії дітей – збільшення кількості учнів на 23,2%, які перешли у категорію дітей з середнім рівнем розвитку психомоторних здібностей.

Отже, розвиток психомоторних здібностей у процесі конструювання у молодших школярів, зокрема на початкових етапах їх шкільного навчання, є доцільним та необхідним, оскільки саме психомоторика впливає на мовленнєвий розвиток дітей, а також на опанування ними загальнонавчальними уміннями та навичками, що є основою для успішності навчання на подальших етапах здобуття освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безверхий О. С. Методика діагностики саморегуляції молодшого школяра. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 12. С. 36–45.
2. Борсук І. С. Методика діагностики психомоторних здібностей у молодших школярів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №10. С. 19–22.
3. Веремійчик І. М. Граючись, вчимося. Тернопіль: Мальва - ОСО, 2002. 116 с.
4. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі. Тернопіль, 2004. 211с. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/423954.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/423954.pdf) (дата звернення: 18.09.2023).
5. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: методичний посібник / упорядники Т.М. Богдан, Д.О. Галаган, Д.М. Ярошенко. Чернігів: Баликіна О.В., 2018. 60 с. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2728/1/%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D1%8C%D0%BC%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D1%96%D0%BA%D1%83.pdf> (дата звернення: 22.09.2023).
6. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
7. Гармаш О. В., Конончук А. І. Формування просторових уявлень та просторової орієнтації у дітей з психічними та фізичними обмеженнями. *Психолого-педагогічні науки : наук. зап. / Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя*. Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя. 2004. №1. С. 28-30.
8. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 18–22.
9. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник

наукових праць; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. С. 332-334.

10. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка: навчальний посібник для студентів. К.: Кондор, 2016. 320 с.

11. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.

12. Конопляста С.Ю., Сак Т.Ю. Логопсихологія: навчальний посібник. К.: Знання, 2010. 293 с.

13. Конструювання як вид діяльності учнів. Методи та прийоми навчання. URL: <https://naurok.com.ua/konstruyuvannya-yak-vid-diyalnosti-uchniv-vidi-konstruyuvannya-metodi-i-priyomi-navchannya-138808.html> (дата звернення: 18.08.2023).

14. Конструювання як технологія розвитку активного мовлення дошкільників. URL: [http://zgurivka-zhuravka.edukit.kiev.ua/storinka\\_metodista/konsultacii/konstruyuvannya\\_yak\\_tehnologiya\\_rozvitku\\_aktivnogo\\_movlennya\\_doshkiljnikov\\_konsultaciya\\_dlya\\_vihovvateliv/](http://zgurivka-zhuravka.edukit.kiev.ua/storinka_metodista/konsultacii/konstruyuvannya_yak_tehnologiya_rozvitku_aktivnogo_movlennya_doshkiljnikov_konsultaciya_dlya_vihovvateliv/) (дата звернення: 17.09.2023).

15. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: підруч. для студ. вузів; 2е вид., випр. та доп. К.: Ельга, Ніка-центр. 2004. 400 с.

16. Кошелєв О. Л., Грицай С. М. Компетентнісний потенціал LEGO education у початковій школі. *Young Scientist* № 9.2 (49.2). September, 2017. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.2/2.pdf> (дата звернення: 19.09.2023).

17. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. К.: Освіта, 2003. 153 с.

18. Куравська Л.С. Програма з логоритміки для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Васильків, 2016. 113с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne->

[navchannya/korekciini\\_programy/6-korekcyjna-programa-logoritmika.pdf](#) (дата звернення: 28.08.2023).

19. Лапін А.В. Програми з корекційно-розвивальної роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Корекція розвитку: Лего-конструювання. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini\\_programy/7-6.-lego-konstruyuvannya.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/7-6.-lego-konstruyuvannya.pdf). (дата звернення: 4.09.2023).

20. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет; вид. 5-те. К.: Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с

21. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-4 клас) / розр. під кер. О.Я.Савченко (затверджена наказом МОН № 743 від 12 серпня 2022 року). К., 2022. 68 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (дата звернення: 29.08.2023).

22. Озеров В. П. Психомоторні особливості людини. Дубна: Фенікс, 2002. 320 с.

23. Пахомова Н. Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти: навч. посіб. Полтава: АСМІ, 2018. 329 с.

24. Педагогіка /За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Вища школа, 1986. 544 с.

25. Пінчук Ю.В. Вплив продуктивних видів діяльності на розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. К., 2019. Серія Корекційна педагогіка. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17017/Pinchuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 23.08.2023).

26. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення К., 2018. 83 с. URL:

<https://docs.google.com/document/d/1fwZ4EJkjQPUWv324FMxN3Ww7XAmLan2CsnOgKPK0sYY/edit> (дата звернення: 27.08.2023).

27. Ровний А. С. Сенсорні механізми управління точнісними рухами людини. Х.: ХаДІФК, 2001. 220 с.

28. Рожок Т. Л., Костецька О. А. Від маленької цеглинки – до розумної дитинки. Дидактично-ігровий посібник. Вінниця : КУ «ММК», 2018. 15 с.

29. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. К.: Олімпійська література, 2001. 440 с

30. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / уклад. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. К: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 305 с.

31. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. К.: Екс Об, 2004. 304 с

32. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. К-Подільський: К-ПДПУ, інформ.-видавн. відділ, 1999. 158с

33. Тичина К. О. Шляхи формування конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобами LEGO–конструювання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34195/> (дата звернення: 16.09.2023).

34. Тичина К. О. Стан сформованості конструктивного праксису у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. URL:

<https://www.researchgate.net/publication/337482090> Stan\_sformovanosti\_konstruktivnogo\_praksisu\_u\_ditej\_starsogo\_doskilnogo\_viku\_iz\_zagalnim\_nedorozvitkom\_movlenna (дата звернення: 16.08.2023).

35. Трофименко Л.І., Куравська Л.С. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. К., 2018. 91с.

URL: <https://docs.google.com/document/d/1iD4VdU-mUFgJHvUKqFzdusEslL-kSquAh7JNoK7xZ7w/edit?pli=1> (дата звернення: 26.08.2023).

36. Український дефектологічний словник /Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін.; за ред. В. І. Бондаря. К. : Милосердя України, 2001. 211 с.

37. Хрестоматія з логопедії: Навчальний посібник / за ред.. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 360 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1124644> (дата звернення: 28.08.08.2023).

38. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологічної діагностики дітей. К.: Тріада, 2002. 96с.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Завдання корекційно-розвиткових занять з конструювання  
для першокласників із ТПМ**

№	Вид заняття	Кількість занять	Корекційно-розвивальні завдання
1.	Знайомство з видами конструювання. Вступний інструктаж. Спонтанна конструкторська гра дітей	1	<i>Вчити:</i> концентрувати увагу на логопедові, сприймати вербальний матеріал, наслідувати діям, орієнтуватися у приміщенні. <i>Розвивати:</i> зорову та слухову увагу та пам'ять, логічне мислення, дрібну моторику, слуховий та зоровий гнозис; збагачення словникового запасу термінами «конструктор», «конструювання», «виріб», «деталі», «алгоритм роботи».
2.	Конструювання з будівельних матеріалів	2	<i>Вчити:</i> співвідносити деталі за еталоном, складати деталі за словесною інструкцією логопеда, назвам кольорів та їх відтінків, об'ємних геометричних форм <i>Розвивати:</i> зоровий гнозис, конструктивний праксис, конструкторські здібності, логічно-вербальне мислення, просторові уявлення, концентрацію та переключення уваги, зорову пам'ять, конкретно-образне мислення, збагачення та активізація словника, формування граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення
3.	Конструювання з паперу (орігами, аплікації)	2	<i>Вчити:</i> робити згин, скріплювати деталі, співвідносити елементи за наочним зразком та за словесною інструкцією, віддзеркалювати рухи логопеда, складати з частин, різних за конфігурацією, концентрувати увагу, виділяти в об'єкті властивості, адекватно словесно позначати свої дії. <i>Розвивати:</i> зоровий, просторовий, конструктивний види праксису, пальцевий кінестетичний та кінетичний праксис, зорово-просторову орієнтацію, здатність до

			дій відповідно заданої програми (серії рухів), абстрактного мислення, уявлення про колір, форму об'єктів, навички самоконтролю, збагачення словникового запасу, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення, навички роботи в групі
4	Конструювання з кольорових паличок Кюїзенера	2	<i>Вчити:</i> виконувати дії за заданим зразком та словесною інструкцією, диференціювати геометричні фігури на площині, адекватно їх позначати словесно, відновлювати орнамент, вставляючи необхідні елементи. <i>Розвивати:</i> зоровий гнозис, динамічний, просторовий, конструктивний види праксису, здатність до довільної діяльності, переключення рухів, оптико-просторової орієнтації, уявлення про колір, форму, напрям, зорової та слухомовленнєвої уваги та пам'яті, конкретно-образне та абстрактні форми мислення, словниковий запас, граматичну будову мовлення, зв'язне мовлення, навички самоконтролю
5.	Конструювання з LEGO букв та цифр	2	<i>Вчити:</i> діяти відповідно зразка, словесної інструкції та за уявленням, складати з частин ціле, аналізувати об'єкт за певними властивостями, абстрагувати та утримувати у пам'яті одночасно одну або дві властивості об'єкта; <i>Розвивати:</i> оптичний гнозис, кінестетичний, динамічний праксис, зорову увагу та пам'ять, здатність до актуалізації з пам'яті уявлень про об'єкти, просторову орієнтацію та оптико-просторове мислення, конструкторські здібності, співвідносити символічні зображення з об'ємними об'єктами, навички звукового аналізу та синтезу, удосконалення звуковимови, розвиток фонематичного слуху, навичок самоконтролю та регуляції діяльності.
6.	Творче конструювання	2	<i>Вчити:</i> діяти за власним задумом та програмою, використовувати сформовані конструкторські уміння, аналізувати створений виріб та відтворити порядок дій для його створення, діяти в команді, придумувати сюжет та його



			<p>відтворюювати.</p> <p><i>Розвивати:</i> різні види гнозису, праксису, оптико-просторового мислення, творчого мислення, конструктивних здібностей, творчого зв'язного мовлення</p>
7.	Колективне конструювання (складний сюжет без зазначення теми)	1	<p><i>Вчити:</i> працювати в команді, розподіляти та виконувати певну роль у команді, поєднувати в єдине ціле елементи різної текстури, вміти керувати довільною діяльністю, концентрувати та переключати увагу, діяти в нестандартній ситуації (створити задум, запропонувати шляхи його реалізації, вислухати відмінну думку, аргументувати свою, знайти компроміс у проблемі, що виникла тощо).</p> <p><i>Розвивати:</i> здатність діяти за уявленнями, образом, що відклався у пам'яті, актуалізувати попередній досвід, знання, уміння; конструкторських умінь, творчого мислення, абстрактно-логічного мислення, просторового, просторового гнозису та праксису, навички саморегуляції, контролю та самоконтролю.</p>