

ISSN 2413-2578 (print)  
ISSN 2706-7173 (online)  
DOI 10.32626/2413-2578.2023-21

**Міністерство освіти і науки України**

**Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка**

**Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
(педагогічні науки)**

**Збірник наукових праць**

**В и п у с к 21**

Кам'янець-Подільський  
2023

УДК 376-056.2/.3(082)я431

ББК 74.30

А-43

**Рецензенти:**

- В. Гладуш** Доктор педагогічних наук, професор Католицького університету Ружомбероку, Республіка Словаччина
- С. Федоренко** Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії і логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- О. Глоба** Доктор педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і логопсихології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Редакційна колегія**

**В. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Ю. Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор (головний редактор); **В. Гладуш**, доктор педагогічних наук, професор; **І. Демченко**, доктор педагогічних наук, професор; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І. Івашкевич**, кандидат психологічних наук, старший викладач; **В. Кляйн**, доктор наук, доцент; **І. Кобель**, доктор наук, доцент; **О. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Е.М. Кулеша**, доктор наук, професор; **Я. Лащік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, доцент; **О. Мартинчук**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **М. Супрун**, доктор педагогічних наук, професор; **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор); **С. Яковлева**, доктор педагогічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол №8 від 29 червня 2023 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):** збірник наукових праць: Вип. 21 / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. 190 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21

У збірнику висвітлюються актуальні питання спеціальної і інклюзивної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами дітей з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць включено до переліку наукометричних баз даних Index Copernicus, Scholar Google. Збірник включений до категорії «Б» з 27.09.2021 переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук, кандидата наук та ступеня доктора філософії.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2023-21

*Свідотцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 16428-4900P від 13.03.2010 р.*

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2023

ISSN 2413-2578 (print)  
ISSN 2706-7173 (online)  
DOI 10.32626/2413-2578.2023-21

**Ministry of Education and Science of Ukraine**

**Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko**

**Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University**

**ACTUAL PROBLEMS  
OF THE  
CORRECTIONAL EDUCATION**  
(pedagogical sciences)

**Collection of scientific papers**

**Issue 21**

Kamyanets-Podilsky

2023

UDC 376-056.2/.3(082)я431

LBC 74.30

A-43

**Editors:**

- V. Hladush** Doctor of Psychology, Professor of the Catholic University in Ruzhomberk, Slovakia  
**S. Fedorenko** Doctor of Pedagogy, professor of the Speech Therapy and Logopsychology Department of the Ukrainian State Mykhailo Dragomanov University  
**O. Globa** Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Speech Therapy and Special Methods Department of the Kamyanyets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

**Editorial board**

**V. Bondar**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **Y. Bondarenko**, Doctor of pedagogy, professor; **N. Havrylova**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Gavrylov**, Ph.D. in psychology, associate professor (chief editor); **V. Hladush**, Doctor of pedagogy, professor; **I. Demchenko**, Doctor of pedagogy, professor; **T. Dokuchina**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **I. Ivashkevych**, Ph.D. in psychology, senior lecturer; **V. Klein**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **I. Kobel**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **O. Konstantyniv**, Ph.D. in psychology, associate professor (responsible secretary); **E.M. Kulesha**, Ph.D. in philosophy, professor; **J. Lashchik**, Ph.D. in humanities, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, associate professor; **O. Martynchuk**, Doctor of pedagogy, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **M. Panov**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Pozdnyakova**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, an existing member of National APS of Ukraine (science editor); **T. Skrypnyk**, Doctor of pedagogy, professor; **D. Suprun**, Doctor of pedagogy, associate professor; **M. Suprun**, Doctor of pedagogy, professor; **A. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **M. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor (chief editor); **S. Yakovleva**, Doctor of pedagogy, professor.

*In press on the authority of Scientific board  
of Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohienko University  
(protocol №8 29/06/2023)*

**A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences):** Collection of scientific papers: Issue 21 / edited by M. Sheremet, O. Havrylov. Kamyanyets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2023. 190 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2023-21

The collection of scientific works highlights important issues of special and inclusive education, presenting a wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with special education needs in the conditions of preschool, school, and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering.

The collection of scientific included in the list scientometric databases Index Copernicus, Scholar Google. It is also included in the category "B" dated 27/09/2021, according to the list of scientific professional publications of Ukraine, which allows publishing the results of dissertations for the degree of Doctor of Sciences, Candidate of Sciences, and Doctor of Philosophy.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2023-21

UDC 376 (082)

LBC 74.30

© Authors of the articles, 2023

УДК 376-056.264-053.4:81'34

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.5-13

**О. Б. Бєлова**

[alena.bielova77@gmail.com](mailto:alena.bielova77@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

Researcher ID AAG-8468-2021

Scopus Author ID: 57217044658

## ОКРЕСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

**Відомості про автора:** Бєлова Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психологія осіб з порушеннями мовлення; мовленнєва готовність до школи дітей з логопатологією. E-mail: [alena.bielova77@gmail.com](mailto:alena.bielova77@gmail.com)

**Contact:** Bielova Olena Borysivna, PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: features of the development of cognitive and emotional-volitional spheres of children with speech disorders; speech activity of children with speech disorders. [alena.bielova77@gmail.com](mailto:alena.bielova77@gmail.com)

**Відомості про наявність друкованих статей:** 1) **Bielova, O.** (2019). Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *Special Education*. Vol 2, No 40, P. 201–236. (Scopus). 2) **Bielova, O.** (2021). Modern view of speech readiness for school of children of older preschool age with typical psychophysical development and disorders. *Scientific Journal. ScienceRice: Pedagogical Education. Kharrkiv: SPC PC Technology center*, № 1 (40) P. 31–36. 3) **Bielova, O.** (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *Special Education*. Vol 1, No 42. P.137–189. (Scopus).

**Бєлова О.Б. Окреслення проблеми розвитку фонематичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.**

У науковий статті представлено теоретична позиція сучасних досліджень щодо змісту фонематичного рівня мовлення. Активізовано увагу на проблемі вивчення складових фонематичного рівня мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Експериментально досліджено фонематичний рівень мовлення в

дітей з логопатологією та здійснено порівняльний аналіз із однолітками з нормотиповим психофізичним розвитком. Метою дослідження стає вивчення актуального стану сформованості фонематичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Завдання дослідження: науково-теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо розвитку фонематичного рівня мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та окреслення особливостей його розвитку у дітей з логопатологією; визначення завдань та критеріїв оцінювання для вивчення фонематичного рівня мовлення; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження стану сформованості з розвитку фонематичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією. Методами дослідження стають завдання спрямовані на дослідження складових фонематичного рівня мовлення, а саме фонематичного сприймання (вміння диференціювати близькі за звучанням фонем, виділяти звук з групи звуків, визначати звук у слові), фонематичного аналізу (вміння визначати перший і останній звуки в слові, а також кількість звуків у слові) та фонематичного уявлення (вміння співвідносити звуки з назвою предмета) в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що між групами досліджуваних дітей старшого дошкільного віку із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності щодо сформованості фонематичного рівня мовлення. Фонематичні процеси в дошкільників із логопатологією, як порівняти з нормотиповими показниками, розвиваються із затримкою, що призводить до низки помилок: під час фонематичного сприймання, діти не розпізнають близьких за звучанням звуків; не вміють виділяти звук із групи звуків, чи в слові; під час фонетичного аналізу – неправильно виявляють перший та останній звуки в слові (називають перший склад або частину слова), помиляються у визначенні кількості звуків у слові; під час фонематичного уявлення – не можуть знайти звук у назві предмета.

**Ключові слова:** фонематичний рівень мовлення, фонетичне сприймання, фонетичний аналіз, фонетичне уявлення, старший дошкільний вік, порушення мовлення, логопатологія.

**Bielova O. Outline of the problem of developing the phonetic level of speech in older preschool children with logopathology.**

The scientific article presents the theoretical position of modern research on the content of the phonetic level of speech. Attention has been focused on the problem of studying the components of the phonetic level of speech in older preschool children with normotypical psychophysical development and speech disorders. The phonetic level of speech in children with logopathology was experimentally investigated and a comparative analysis was carried out with peers

with normotypical psychophysical development. The purpose of the study is to study the current state of formation of the phonetic level of speech in older preschool children with speech pathology. The task of the research: scientific and theoretical substantiation of scientific positions regarding the development of the phonemic level of speech in children with normotypical psychophysical development and outlining the features of its development in children with logopathology; definition of tasks and evaluation criteria for studying the phonemic level of speech; carrying out a comparative analysis of the results of the study of the state of formation on the development of the phonemic level of speech in children of older preschool age with normotypical psychophysical development and with logopathology. The methods of research are tasks aimed at researching the components of the phonetic level of speech, namely phonetic perception (the ability to differentiate phonemes that are similar in sound, distinguish a sound from a group of sounds, determine the sound in a word), phonetic analysis (the ability to determine the first and last sounds in a word, as well as the number of sounds in a word) and phonetic representation (the ability to correlate sounds with the name of an object) in older preschool children with normotypical psychophysical development and speech disorders. The results of the ascertainment experiment indicate that there are significant differences in the formation of the phonemic level of speech between the groups of the studied older preschool children with logopathology and those with normotypical psychophysical development. Phonemic processes in preschoolers with logopathology, as compared with normotypical indicators, develop with a delay, which leads to a number of errors: during phonemic perception, children do not recognize close-sounding sounds; do not know how to distinguish a sound from a group of sounds or in a word; during phonetic analysis – they incorrectly detect the first and last sounds in a word (name the first syllable or part of a word), make a mistake in determining the number of sounds in a word; during phonemic representation - cannot find the sound in the name of the object.

**Key words:** phonemic level of speech, phonetic perception, phonetic analysis, phonetic representation, older preschool age, speech disorder, speech pathology.

**Постановка проблеми.** Мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти передбачає сформованість семіотичного психологічного, діяльнісного компонентів та їх складових. Розвинуті фонематичні процеси в майбутніх школярів сприяють подальшому оволодінню ними навичками читання та письма. Не достатня їх сформованість впливає на здатність розрізняти звуки мовлення, правильно та чітко їх вимовляти, що у подальшому перешкоджає засвоєнню навчальної інформації. Завдання дослідження: науково-теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо розвитку фонематичного рівня мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та

окреслення особливостей його розвитку у дітей з логопатологією; визначення завдань та критеріїв оцінювання для вивчення фонематичного рівня мовлення; здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження стану сформованості з розвитку фонематичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемні питання щодо змісту фонематичного рівня мовлення були окреслені в наукових публікаціях лінгвістичного напрямку (І. Ющук та ін.); описано закономірності розвитку структурних складових фонематичного рівня мовлення у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.); достеменно вивчалась означена проблема в дітей з порушеннями мовлення (Н. Гаврилова, Л. Лісова, О. Мілевська, С. Конопляста, О. Ткач, Є. Соботович, Л. Трофименко, Y. Manipuspika, F. McQuaige, A. McConachie, L. Thompson, P. Wilson та ін.), аутизмом (Н. Базима, Д. Шульженко та ін.) та інтелектуальними порушеннями (О. Боряк, Ю. Галецька та ін.).

**Мета дослідження** – вивчення актуального стану сформованості фонетичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

**Виклад основного матеріалу.** Фонематичний рівень – розкриває взаємозв'язок фонем із звуками мовлення. Сприятий фізичний звук реалізується через *фонему*, розпізнається, далі відбувається порівняння, розрізнення морфем, слів та речень, а відтак і розшифрування закодованої інформації. Фонема складає одиницю мови, а звук відповідає одиниці мовлення. *Звуки мовлення* – це фізичний феномен, вони виникають під час коливання повітря в артикуляційному апараті. *Фонем* є уявним явищем і складають еталон для розпізнавання звуків [5].

Фонем

и в мові відрізняються варіативністю. Під час мовлення звучання однотипних фонем суттєво не відрізняються, але воно призводить до заміни семантичної структури слова, тому потрібно зважати на це в процесі засвоєння орфографічної грамотності. Є. Соботович, звертає увагу на важливість розвитку фонематичного сприймання: дитина, пізнаючи навколишнє мовлення, здійснює фонематичний аналіз між звуковими сигналами й предметною дійсністю, унаслідок чого відбувається розвиток мисленнєво-мовленнєвих операційних дій. Взаємодія означених психічних процесів формує у неї відповідний рівень імпресивного а згодом і експресивного. Квінтесенція фонологічного компонента включає й оволодіння дітьми мовленнєвих знань: I – узагальненість фонем (звукотипів); II – звукове уявлення слів; III – поєднання фонем за смисловими ознаками; IV – усвідомлення значень слів (яке відбувається на основі: поділу мовленнєвого потоку на ритмічні та інтонаційні фрагменти,



виділення в них окремих значимих структур за наявності характерних ознак; акустичного аналізу; виділення та узагальнення ознак звукотипів; вичленення та запам'ятовування слів за їх звуковим складом; згадування слів у мовленнєвому потоці; зв'язок між звуковим оформленням слова та його предметною належністю). У дітей під час розвитку *фонетико-фонематичної ланки* відбувається формування сенсорного сприйняття (розрізнення звуків мовлення – з 6–8 міс.); перцептивного сприйняття (співвіднесення звучання зі значенням слова – 1 року 8 міс.); фонематичного уявлення (власного мовлення – з 2 років до 3 років 6 міс.; мовного зразка – з 4 років); фонематичного аналізу (звуковий аналіз складу слова – з 4 років) [4].

За дослідженнями вчених (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Є. Соботович та ін.) у дітей з порушеннями мовлення, фонематичні процеси недостатньо розвинені спостережено порушення: артикуляційного праксису, що спричиняє спотворення звуків рідної мови, їх пропуск або зайве додавання, повторення складів тощо; фонематичного сприйняття – труднощі розрізняти на слух звуки в словах; звукового аналізу – невміння визначати звуків слів, уточнювати їх кількість; фонематичного уявлення – нездатність співставляти звук із назвою предмета. Окреслені недоліки впливають на розуміння дітьми мовлення близького оточення, правильну вимову звуків у власному мовленні, що стає причиною порушень письма та читання [1, 2, 3, 4].

Потенційними причинами фонологічних розладів за дослідженнями вчених О. Bielova, Y. Manipuspika, P. Wilson, F. McQuaige, L. Thompson, & A. McConachie, є чинники: генетичні – спадкова обумовленість сприймання мовлення та вимови звуків; навколишнього середовища – дія токсинів, зокрема свинцю під час вагітності або в ранньому дитинстві, вушні інфекції тощо; соціальні – неналежні умови для життя, низький рівень освіти та досвіду батьків, обмежене спілкування, педагогічна занедбаність, аб'юзивні стосунки тощо; біологічно-неврологічні, що виникають під час травм головного мозку або інсультів – вплив на здатність мозку обробляти слухову інформацію та її розуміння; біомедичні під час ринолалії, синдрому Дауна, церебрального паралічу тощо; розвиткові – уповільнене фонологічне дозрівання або мовленнєві порушення призводять до затримки фонематичного розвитку. У дітей з порушенням фонематичних процесів спостерігаються загальна змазаність вимови, недостатня її виразність та чіткість [6, 7, 8].

**Методи дослідження.** Розвиток фонематичного сприймання в дитини старшого дошкільного віку досліджуємо під час виконання різних типів завдань. Для виявлення вмінь розрізняти акустично подібні фонemi дитині пропонують виконати вправу – *«Диференціація близьких за звучанням фонем»*. Експериментатор читає склади а пізніше слова, у яких фонemi акустично схожі, і просить дошкільника їх повторити.

Наступне завдання – «Виділення звуку з групи звуків». Досліджуваному пропонують запам'ятати відповідний звук, і виокремити його серед інших почутих приголосних та голосних звуків, лягнувши в долоні. Ускладнюємо рівень завдань, пропонуючи дитині виконати вправу «Визначення звуку в слові». Потрібно уважно слухати озвучені слова педагогом і лягнути в долоні почувши відповідний звук у слові.

Фонематичний аналіз досліджуємо під час виконання завдання – «Визначення першого та останнього звуку в слові». Учителю-логопеду читає дитині по порядку слова, у яких вона має назвати спочатку перший звук, а потім останній. Завдання «Визначення кількості звуків у слові» спрямоване на вивчення вмінь дошкільника здійснювати звуковий аналіз слів. Логопед просить дитину уважно послухати по черзі слова і назвати кількість звуків у кожному з них.

Фонематичне уявлення вивчаємо виконуючи завдання – «Зіставлення звуку з назвою предмета на малюнку». Учителю-логопеду розкладає перед дошкільником дванадцять картинок із зображеннями предметів, озвучує їх і просить відшукати той малюнок у назві якого є відповідний звук. Оцінюємо результати виконання завдання за трьохбальною шкалою. Максимальний результат який може отримати дитина за виконані всі завдання, становить 18 балів.

*Учасники експерименту.* Дослідженням було охоплено 607 дітей старшого дошкільного віку (5 – 6 років), з них 250 з нормотиповим психофізичним розвитком та 357 – із логопатологією (дислалією), заїканням, ринолалією, дизартрією).

Констатувальний експеримент включає варіаційно-статистичний та якісний аналіз матеріалів вивчення, що дозволяє зрозуміти структуру досліджуваного явища, його змінність, залежність, взаємозв'язки та принципи функціонування. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що між групами досліджуваних дітей старшого дошкільного віку із логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності щодо сформованості фонематичного рівня мовлення (рис. 1).

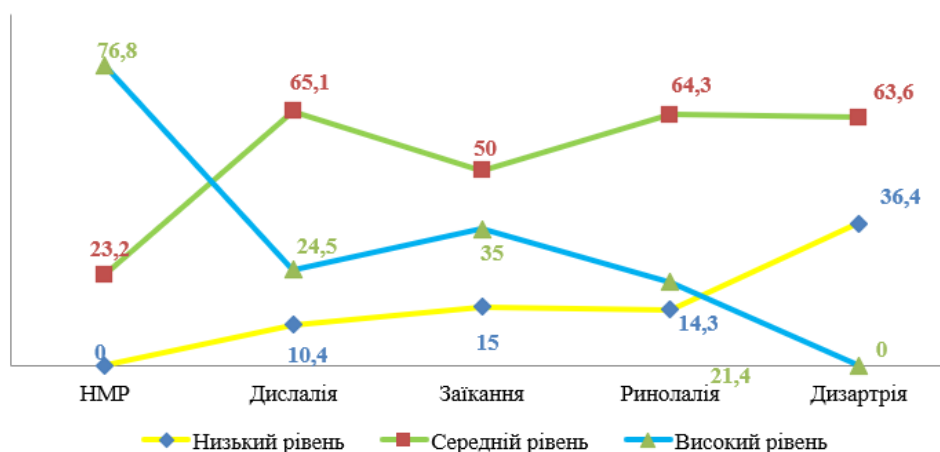


Рис. 1 Стан сформованості фонематичних процесів

Зокрема, високий рівень фонематичних процесів найбільше притаманний дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (192 –76,8%) і 72 (20,2%) – з логопатологією, а саме 52 (24,4%) – з дислалією, 14 (35,0%) – із заїканням, 6 (21,4%) – з ринологалією. Вони без допомоги дорослих виконували експериментальні завдання, спрямовані на вивчення фонематичного сприйняття (розпізнавання близьких за звучанням звуків; виділення звука з групи звуків, або в слові), фонематичного аналізу (правильне виявлення першого та останнього звука в слові, визначення кількості звуків у слові) та фонематичного уявлення (вміння знаходити звук у назві предмета). Деякі з досліджуваних допускали незначні помилки, але вчасно та самостійно їх виправляли.

Діти із середнім рівнем – 225 (63,0%) з логопатологією (138 (65,1%) з дислалією, 20 (50,0%) із заїканням, 18 (64,3%) з ринологалією, 49 (63,6%) з дизартрією) та 58 (23,2%) з типовим розвитком відчували поодинокі труднощі під час виконання завдань фонематичного сприйняття (помилки під час розрізнення на слух близьких за звучанням фонем), аналізу (неправильне визначення звуків з-поміж низки поданих, або в словах) та уявлення (труднощі під час визначення звука в назві предмета); часто потребували стимулювальної допомоги з боку педагога.

Низький рівень спостерегли лише в 60 (16,8%) дітей із логопатологією, а саме: в 22 (10,4%) – з дислалією, 6 (15,0%) – із заїканням, 4 (14,3%) – з ринологалією, 28 (36,4%) – з дизартрією. Дошкільники швидко втомлювалися, відволікалися, не могли зосередитися на виконанні завдань; у них стійкі порушення щодо фонематичного сприйняття, аналізу та уявлення; спотворена вимова звуків; заміна одних звуків іншими під час їх вимови, а також складів і слів; нерозпізнавання звука в складах, словах; потреба в постійній допомозі з боку експериментатора (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Рівень розвитку фонематичного рівня мовлення**

Розвиток мовлення	Рівень			<i>M ± SD</i>
	Високий	Середній	Низький	
<b>Нормотиповий</b>	<b>76,8</b>	<b>23,02</b>	<b>0</b>	<b>15,7 ± 2,6</b>
Дислалія	24,04	65,01	10,4	11,8 ± 2,9
Заїкання	35,0	50,0	15,0	12,3 ± 3,7
Ринологалія	21,4	64,03	14,3	11,8 ± 3,8
Дизартрія	0	63,06	36,4	8,6 ± 2,4
<b>Діти з логопатологією</b>	<b>20,02</b>	<b>63,00</b>	<b>16,8</b>	<b>10,7 ± 3,3</b>

Відповідно до статистичного аналізу (*t*-критерій Стьюдента) старші дошкільники з логопатологією (*M ± SD*:  $\bar{x} = 10,79$ ; стандартне відхилення

– SD або  $m = 3,31$ ; стандартна помилка середньої –  $SEM = 0,22$ ) на відміну від своїх однолітків з нормотиповим психофізичним розвитком ( $M \pm SD$ :  $\bar{x} = 15,78$ ;  $m = 2,67$ ;  $SEM = 0,24$ ) мають недостатньо сформовані фонематичні процеси. Емпіричні загальні результати ( $t_{em}$ ) становлять 14,3503 (найбільше відхилення спостерігаємо в старших дошкільників із дизартрією –  $t_{em} = 18,8475$ , менше – з дислалією –  $t_{em} = 10,5168$ , заїканням –  $t_{em} = 5,0158$ , ринолалією  $t_{em} = 4,9537$ ). Стандартна помилка різниці ( $SED$ ) складає 0,348; ступінь свободи ( $\gamma$ ) дорівнює 605. Емпіричні значення більші за теоретичні ( $t_{em} 9,4482 > t_{tab} 1,967$ ), тому гіпотеза  $H_1$  на рівні значущості 5% ( $p = 0,05$ ) підтверджує відмінності між експериментальними досліджуваними групами. Отже, у більшості дітей із логопатологією фонематичні процеси не відповідають показникам нормотипового розвитку і потребують додаткового корекційно-навчального впливу.

**Висновки.** Аналіз наукових джерел дозволяє зробити відповідні висновки.

1. Фонематичний рівень мовлення – розкриває взаємозв'язок фонем із звуками мовлення. Звуки мовлення – виникають під час коливання повітря в артикуляційному апараті. Фонемати – є еталоном для ідентифікації звуків.

2. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком фонематичний рівень мовлення розвивається поетапно: узагальненість фонем; звукове уявлення слів; III – поєднання фонем за смисловими ознаками; IV – усвідомлення значень слів. У дітей з порушеннями мовлення розвиток фонематичних процесів порушений або уповільнений.

3. Методами дослідження стають завдання спрямовані на дослідження складових фонематичного рівня мовлення, а саме фонематичного сприймання, фонематичного аналізу та фонематичного уявлення.

4. Виявлено, що фонематичні процеси в дошкільників із логопатологією розвиваються із затримкою, що призводить до низки помилок: під час фонематичного сприйняття діти не розпізнають близьких за звучанням звуків; не вміють виділяти звук із групи звуків, чи в слові; під час фонетичного аналізу – неправильно виявляють перший та останній звуки в слові (називають перший склад або частину слова), помиляються у визначенні кількості звуків у слові; під час фонематичного уявлення – не можуть знайти звук у назві предмета.

**Перспективою подальших досліджень** є вивчення лексичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, що визначить загальне уявлення про їх мовленнєву готовність до інтеграції в умови закладів загальної середньої освіти.

## Бібліографія

- 1. Бєлова О.** Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11.
- 2. Гаврилова Н. С.** Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
- 3. Конопляста, С. Ю.** (2016). Ринолалія від А до Я: монографія. Київ: Книгаплюс, 312 с.
- 4. Соботович, Є.Ф.** (2004). Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія та практика сучасної логопедії*. Збі.наук. праць. Вип. 1. Київ: Актуальна освіта. 168 с.
- 5. Ющук, І. П.** (2000). Вступ до мовознавства: навч. посіб. Київ: Рута. 126 с.
- 6. Bielova O.** The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. Vol 1, No 42. 2021.P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>.
- 7. Manipuspika, Y. S.** Phonological Development of Children With Speech Delay. *RETORIKA: Jurnal Ilmu Bahasa*, 2019, 5(1), 12-22. <https://doi.org/10.22225/jr.5.1.898.12-22>.
- 8. Wilson, P., McQuaige, F., Thompson, L., & McConachie, A.** Language Delay Is Not Predictable. Risk Factors, *Scientific World Journal*, 2013, P. 1–8.

## References

- 1. Bielova, O.** (2021). Speech readiness for school education of older preschool children with severe speech disorders. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: science. journal / chief ed. A. A. Sbruyuva. Sumy: Sumy DPU named after A. S. Makarenko, No. 3 (107). P. 3–11.*
- 2. Havrylova N. S.** (2011). Disorders of the phonetic aspect of speech in children: monograph. Kamianets-Podilskyi: "Druk-Service" LLC, 200 p.
- 3. Konoplysta, S. Yu.** (2016). Rhinolalia from A to Z: monograph. Kyiv: Knigaplus, 312 p.
- 4. Sobotovych, E.F.** (2004) Psycholinguistic periodization of speech development of preschool children, theory and practice of modern speech therapy, collection of scientific works, issue 1. Kyiv: Current Education, 168 p.
- 5. Yushchuk, I.P.** (2000). Introduction to linguistics: textbook. Kyiv: Ruta. 126 p.
- 6. Bielova O.** (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. Vol 1, No 42. P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>.
- 7. Manipuspika, Y. S.** (2019). Phonological Development of Children With Speech Delay. *RETORIKA: Jurnal Ilmu Bahasa*, 5(1), P.12–22. <https://doi.org/10.22225/jr.5.1.898.12-22>.
- 8. Wilson, P., McQuaige, F., Thompson, L., & McConachie, A.** (2013). Language Delay Is Not Predictable. Risk Factors, *Scientific World Journal*, P. 1–8.

УДК 376-056.36-053.5:316.62

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.14-27

**О. ВЕРЖИХОВСЬКА**

[verzhykhovska@kpnu.edu.ua](mailto:verzhykhovska@kpnu.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

**І. ГРИЦІВ**

[irahritsiv@gmail.com](mailto:irahritsiv@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-0009-8103>

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Відомості про авторів:** **ВЕРЖИХОВСЬКА Олена**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку, навчання та виховання дітей різного віку з інтелектуальними порушеннями, психолого-педагогічні основи корекції інтелектуальних порушень засобами освіти (навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи) у цієї нозології дітей. E-mail: [verzhykhovska@kpnu.edu.ua](mailto:verzhykhovska@kpnu.edu.ua). **ГРИЦІВ Ірина**, здобувачка вищої освіти ОП Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка). Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: розвиток соціально-побутового орієнтування у учнів з інтелектуальними порушеннями. E-mail: [irahritsiv@gmail.com](mailto:irahritsiv@gmail.com)

**Contact :** **Verzhihivska Olena**, PhD of pedagogical, associate professor of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work in Kamynets-Podilsky National Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of development, education and upbringing of children of different age with intellectual disabilities, psychological and pedagogical bases of correction of intellectual disabilities by means of educational work in this nosology of children. **Hrytsiv Iryna**, student of higher education of correspondence form of education OP Special education (Oligophrenopedagogy). Kamynets-Podilsky National.Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the development of social and everyday orientation in students with intellectual disabilities. E-mail: [irahritsiv@gmail.com](mailto:irahritsiv@gmail.com) .

**Відомості про наявність друкваних статей: Verzhikhovska, O .** Practice and innovations of inclusive education at school Larysa V.Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Larysa S. Zhuravlova, Svitlana V.Chupakhina, Olena M. Verzhikhovska. International Journal of Higher Education, Vol. 9, No. 7 (Special Issue), 2020. P176-187 (SCOPUS). **Verzhikhovska, O., Raievska, Y., Bielova O.** Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children edulearn19 // 11th International Conference on Education and New Learning Technologies 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. O..Palma, Spain. July 1-3, 2019. <https://library.iated.org/view/VERZHUKHOVSKA2019PSY> (Web of Science). **Вержиховська О. М.** Корекція порушень структури особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. вип.17 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. С.45-54. <https://aqce.com.ua/vipusk-n17-2021/>. **Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М.** Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями // *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Педагогічні науки / за ред. О.В. Гаврилова, М.К. Шеремет, Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 20. С. 147–163.**

**Вержиховська О., Гриців І. Особливості розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями.** У статті проаналізовано змістові та практичні основи розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. З'ясовано, що найбільша кількість учнів з інтелектуальними порушеннями 5 (58,33%) та 10 (61,11%) класів має середній рівень сформованості соціально-побутових навичок, зокрема характерним для них є: поверховий аналіз правил поведінки у мікро- та макро- середовищі, не здатність до самоствердження; не бажання та не прагнення до покращення власних умінь побутової та соціальної діяльності з однолітками та в родині; афішування позитивних, поверхових та нестійких навичок поведінки у міжособистісних стосунках під час виконання різних видів діяльності; не уміння організувати самостійне життя та побут; не слідкування за власним здоров'ям. Низький рівень виявлено в 36,11% учнів 5 класу, а достатній у 61,11% – 10 класу. Розвиток соціально-побутових навичок в старшокласників з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі можливий під час навчальних уроків, корекційно-розвиткових та виховних занять, що дозволяє сформуванати у них сталі уміння практичної підготовки до життя, поведінки в родині та в соціальному оточенні.

**Ключові слова:** учні з інтелектуальними порушеннями, соціально-побутові навички, розвиток розумових операцій, емотивний розвиток, розвиток практичної діяльності.

**Verzhikhovska O., Hrytsiv I. Peculiarities of the development of social and everyday skills in high school students with intellectual disabilities.** The article analyzes the content bases of the development of social and household skills in high school students with intellectual disabilities, in particular, the theoretical aspects of the formation of significant social and household skills are highlighted. to independent life, activities in society and further family life. Quantitative and qualitative characteristics of the empirical study showed that the largest number of students with intellectual disabilities in the 5th (58.33%) and 10th (61.11%) classes showed an average level of social and everyday skills, in particular, a superficial analysis of the rules of behavior is characteristic for them in the micro and macro environment, not the ability to assert oneself; lack of desire and desire to improve one's own skills in household and social activities with peers and in the family; superficiality of moral and volitional qualities; situational manifestation of positive emotions and lack of stability of motivation; displaying positive, superficial and unstable behavioral skills in interpersonal relationships during various activities; inability to organize independent life and daily life; spontaneous use of known social and household skills in life situations; not monitoring your own health. The teaching staff of the school (55.56%) and the children's parents (63.64%) assigned this level of high school students with intellectual disabilities. A low level was established in students of the 5th (36.11%) grade, and a sufficient level - in the 10th (61.11%) grade. The development of social and everyday skills in high school students with intellectual disabilities in the educational process is possible during educational, corrective and developmental and educational classes. The entire educational process allows children to form permanent skills of practical preparation for life and behavior in the family and in the social environment. The considered skills mainly improve the level of psychophysical development and make it possible to develop the social adaptation and integration of children.

**Key words:** children with intellectual disabilities, social and everyday skills, development of mental operations, emotional development, development of practical activities.

**Постановка проблеми.** Вагомий розгляд концептуальних засад реформування Нової Української школи дає змогу виділити інтегрованим завданням особистісно-орієнтованого розвитку дітей – їхню соціалізацію й адаптацію до умов безперервно змінного інформаційно-комунікаційного простору. Особливого значення набуває формування належного рівня



соціально-побутового орієнтування та компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-практичний аналіз загальних психолого-педагогічних джерел інформації дає підстави показати, що сучасні науковці вивчають це питання у наступних напрямках: особистісно-зорієнтована освіта (навчання та виховання) учнів в мікро- та макро- середовищі (І. Булах, А. Гельбак); соціалізація старшокласників, як соціально-педагогічна проблема сучасних закладів освіти (О. Авраменко, Т. Алексеєнко, Т. Басюк, О. Безпалько); розвиток у учнів старших класів сталих соціально-комунікативних навичок (В. Духневич, О. Ковальова, О. Семенюк) тощо.

Вивчення науково-практичної та методичної літератури з напрямку 016 Спеціальна освіта показало, що при дослідженні проблеми розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями коло питань значно зростає і потребує більш детального та системного опрацювання. Категорія дітей, яку ми розглядаємо, вимагає врахування не лише їхніх вікових та індивідуальних властивостей, а передусім, знання особливостей їхнього психофізичного розвитку, структури інтелектуального порушення та супутніх відхилень у психічному, пізнавальному, особистісному, емотивному розвитку, які призводять до потреби не лише соціалізації особистості у комунікативному мікро- та макро- просторі, але й у побутовому та професійно-спрямованому (В. Бондар, О. Вержиховська, О. Гаврилов, Г. Мерсіянова, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна ).

Вищезначене впливає і на характеристику спрямувань науковців, зокрема, в спеціальній літературі окреслені наступні питання з досліджуваної теми: особистісно-зорієнтована освіта (навчання, виховання та корекція) учнів з інтелектуальними порушеннями в мікро- та макро-середовищі (О. Гаврилов, В. Засенко, А. Іваненко, О. Качуровська тощо); соціалізація старшокласників з порушеннями інтелекту, як соціально-педагогічна проблема сучасних спеціальних закладів освіти (В. Синьов, В. Тарасова, І. Татьянчикова, О. Хохліна ); соціалізація та адаптація у соціум дітей різних вікових груп з інтелектуальними порушеннями (І. Дмитрієва, О. Мартинчук, І. Маруненко, К. Луцько, Л. Одинченко); діагностика індивідуально-психологічних рис особистості як початковий етап процесу професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями інтелекту (І. Булах, А. Долженко, S. Yakovleva); розвиток в учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями соціально-комунікативних навичок (С. Геращенко, Н. Гончарук, Є. Данільченко, Н. Тарасенко, Yu Bystrova); формування соціальної адаптації та розвиток у дітей з інтелектуальними порушеннями сталих соціально-побутових навичок (Л. Конопльова,

О. Мамічова, І. Тат'янчикова); характеристика самообслуговуючої діяльності, соціально-побутові послуги та взаємодія дітей з інтелектуальними порушеннями з однолітками, педагогами, вихователями (Л. Вавіна, Г. Дульнєв, І. Єременко); формування соціально-побутових навичок, підготовка старшокласників з інтелектуальними порушеннями до суспільно-корисної праці, самотійного життя, взаємодії соціумі та професійно-трудова діяльність (Бистрова, В. Бондар, О. Вержиховська, А. Долженко, О. Константинів, В. Левицький, Г. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна); розвиток та корекція соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями у позакласній роботі (виховний процес та корекційно-розвиткові заняття(уроки)) О. Вержиховська, А. Грикун, Т. Кузнецова, Л. Ковтун, А. Міненко, О. Мякушко тощо). На думку дослідників, системне формування соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі дасть змогу підвищити рівень їхньої підготовленості до соціальної та виробничої адаптації.

**Мета статті** полягає у визначенні теоретико-методологічних та практичних особливостей розвитку та корекції соціально-побутових навичок старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Процес соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями потребує розвитку соціально-побутових навичок, що включають основний мінімум утилітарних умінь, які дозволяють учням правильно орієнтуватися в довкіллі, побуті, взаємостосунках з однолітками та оточуючими і самотійно організувати свій побут [1; 3]. Становлення соціально-побутових навичок, соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями бажано розпочинати з формування самообслуговуючої діяльності. Причинами недорозвитку самообслуговуючої праці у цієї нозології дітей є переважно низький рівень оволодіння навичками та уміннями засвоєння соціального досвіду суспільної поведінки та власного побуту[2; 4; 5]. Розвиток соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями можливий за умов правильної та системної організації освітнього процесу (навчального, виховного, корекційно-розвиткового) та власної діяльності, що потребує відповідного рівня сформованості самоконтролю та саморегуляції, як особистісно-вольової характеристики дитини. Це дозволяє: подолати недоліки психофізичного розвитку учнів; активізувати їхню пізнавальну діяльність; скоригувати у них інтелектуальні порушення; підвищити ефективність соціально-побутової та професійно-орієнтовної діяльності[6; 8; 9].

Для старшокласників з інтелектуальними порушеннями характерні такі соціально-побутові навички: демонстративна реклама свого

позитивного поведіння або прояв антитетичного негативного та неадекватного емоційно-мотиваційного ставлення до однолітків, сім'ї, школи; небезумовна спонтанна побудова власної побутової діяльності, поведінки, спілкування та комунікації в будніх життєвих обставинах або взагалі не виявлення вміння; не бажання конкретно підготуватися до майбутнього самостійного життя та професійно-спрямованої діяльності; не уміння піклуватися про своє здоров'я, низька мотивація до власної гігієни, незагрозованої та цивілізованої поведінки[1; 7]. Узагальненими напрямками формування соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями є : корекція самообслуговуючих навичок; розвиток навичок міжособистісної взаємодії та комунікації у соціумі; становлення навичок взаємодії під час різних практичних завдань; формування позитивно-спрямованої мотивації та правильної поведінки при впровадженні соціально-побутової діяльності; розвиток практичних умінь підготовки до сімейного побуту; розвиток умінь практичної підготовки до соціально-значущої та професійно-орієнтованої утилітарної діяльності; формування навичок самостійної відповідальності за свою безпеку та здоров'я; закріплення таких якостей, як : самовідповідальність, саморегуляція, самовдосконалення та самоконтроль, що є інтегративними показниками соціально-побутових навичок; розвиток умінь побутової, соціальної, трудової та психологічної адаптації у мікро- та макро- середовищі[4; 5].

Основними завданнями корекційного педагога щодо розвитку соціально-побутових навичок є: врахування психофізіологічних особливостей дітей та групи при плануванні індивідуальних та групових занять; розвиток навичок самоконтролю своєї діяльності; проведення корекції соціально-побутової обізнаності та осмисленого перенесення розвинутих навичок у реальні соціально-побутові ситуації; корекція умінь самостійного аналізу закономірностей соціально-побутової діяльності; формування навичок самостійного планування прийдешньої соціальної та побутової діяльності, умінь поетапного її виконання; розвиток навичок аналізу результатів власної праці та діяльності інших, узагальнення та підведення підсумків власних утилітарних соціально-побутових дій; становлення навичок самостійного поступового аналізу та усвідомлення необхідності соціально-побутового орієнтування (самообслуговування, соціально-побутові навички та професійно-спрямована діяльність), що виступає інтегративним показником соціалізації та адаптації старшокласників з порушеннями інтелекту[2; 7].

Пріоритетним у дослідженні було з'ясування таких соціально-побутових навичок : практичної підготовки дітей до самостійного життя, діяльності у соціумі та до подальшого сімейного життя. Методика вивчення включала наступні напрямки : психолого-педагогічне вивчення рівня

сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями ( методи вивчення : бесіда з дітьми; спостереження за дітьми; аналіз соціально-побутових ситуацій, оповідань та казок за планом) та робота з педагогічним персоналом та батьками щодо з'ясування якісної характеристики рівня прояву соціально-побутових навичок вивчалася (методи вивчення: бесіда з педагогічним персоналом та з батьками). Основними компонентами емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями були наступні: когнітивний компонент, показником якого можливо розглядати – соціально-побутову обізнаність; емотивний компонент – сформованість соціально-побутової позитивно-спрямованої мотивації; поведінковий компонент – застосування набутих соціально-побутових навичок у поведінці.

**Обговорення практичного вивчення.** Аналіз результатів якісного та кількісного дослідження показав, що найбільша кількість учнів з інтелектуальними порушеннями 5 (58,33%) та 10 (61,11%) класів, показали середній рівень сформованості соціально-побутових навичок, зокрема характерним для них є поверховий аналіз правил поведінки у мікро- та макро- середовищі, не здатність до самоствердження; не бажання та не прагнення до покращення власних умінь побутової та соціальної діяльності з однолітками та в родині; поверховість морально-вольових якостей; ситуативний прояв позитивних емоцій та не стійкість мотивації; афішування позитивних, поверхових та нестійких навичок поведінки у міжособистісних стосунках під час виконання різних видів діяльності; не уміння організувати самостійне життя та побут; спонтанне використання у життєвих ситуаціях відомих соціально-побутових навичок; не слідкування за власним здоров'ям. До цього рівня старшокласників з інтелектуальними порушеннями віднесли педагогічний персонал школи (55,56%) та батьки дітей (63,64%). Низький рівень виявлено у учнів 5 (36,11%) класу, а достатній – 10 (61,11%) класу.

Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками представлено у таблиці 1. та на рисунку 1.

Аналіз таблиці 1. та рисунку 1. показав, що переважна більшість старшокласників з інтелектуальними порушеннями як 5 (58,33%), так і 10 класів (61,11%) мають середній рівень сформованості соціально-побутових навичок, що потребує подальшої освітньої (навчально-виховної та корекційно-розвиткової) роботи у цьому напрямку.

Під час аналізу бесід з педагогічним персоналом (9 вчителів та вихователів старших класів) та батьками (11 осіб) з метою виявлення

якісного та кількісного рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями, ми провели вивчення відповідей на запитання, поставлених батькам, вчителям та вихователям та проаналізували їх за спільними узагальненими рівнями щодо прояву відповідних навичок у дітей. При цьому батьки давали вищі оцінки своїм дітям. Надалі ми покажемо динаміку кількісних даних щодо відповідей батьків та педагогічного персоналу за запитаннями, які охоплювали усі показники та компоненти (див.табл.2 та рис.2).

Таблиця 1.

**Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками**

Рівні	Учні з інтелектуальними порушеннями 5 класу (%)	Учні з інтелектуальними порушеннями 10 класу (%)
<b>Когнітивний компонент за показником «Соціально-побутова обізнаність»</b>		
Високий	–	–
Достатній		25
Середній	58,33	66,67
Низький	41,67	8,33
<b>Емотивний компонент за показником «Сформованість соціально-побутової позитивно-спрямованої мотивації»</b>		
Високий	–	8,33
Достатній	16,67	41,67
Середній	66,67	50,00
Низький	16,67	–
<b>Поведінковий компонент за показником «Застосування набутих соціально-побутових навичок у поведінці»</b>		
Високий	–	–
Достатній	–	33,33
Середній	50,00	66,67
Низький	50,00	–
<b>Середні дані щодо рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями першого напрямку методики за усіма компонентами та показниками</b>		
Високий	–	2,78
Достатній	5,56	33,33
Середній	58,33	61,11
Низький	36,11	2,78



**Рис. 1. Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками (дані подано у %)**

Результати аналізу відповідей вчителів, вихователів та батьків на запитання щодо рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями були наступні:

➤ 22,22% педагогів та 36,36% батьків віднесли дітей до достатнього рівня, зокрема при їхній характеристиці було вказано про знання ними соціально-побутової діяльності оточуючих, їх періодичну спроможність до самоствердження; не самостійність покращення власного соціально-побутового розвитку; не сталі піклування про власну безпеку та здоров'я; розуміння культури поведінки на вулиці, в родині, у міжособистісних стосунках в процесі виконання практичної діяльності; прояв переважно позитивних емоцій та сталої мотивації, морально-вольових якостей у міжособистісних стосунках; уміння ситуативного характеру щодо практичної підготовки до самостійного життя та організації власного побуту; поведінки та спілкування; використання у реальних життєвих ситуаціях набутих практичних соціально-побутових навичок.

➤ 55,56% педагогів та 63,64% батьків віднесли дітей до середнього рівня, зокрема вони вказували на не достатнє усвідомлення дітьми та поверхневий аналіз норми і правил життя особистості у соціумі; їхню не здатність до самостійного ствердження; не спроможність до підвищення власного рівня безпечної та культурної поведінки у соціумі, в родині, у міжособистісних стосунках під час виконання переважно усіх видів соціально-побутової діяльності; вияв у них поверхових морально-вольових

якостей та не достатнього уміння дотримуватися норм та правил соціально-побутової діяльності; періодичність та ситуативність виявлення позитивних емоцій та не стійкої мотивації щодо соціально-побутових навичок; переважно афішують позитивні навички правильної поведінки у школі, в родині, у міжособистісних стосунках, хоча ці навички поверхові та не досить сталі; поверховість уміння практичної підготовки до самостійного життя; опосередкованість та спонтанність організувати побут, поводження та спілкування в типових життєвих обставинах; не достатньо стійке використання у житті набутих соціально-побутових навичок; не дбале ставлення до свого здоров'я.

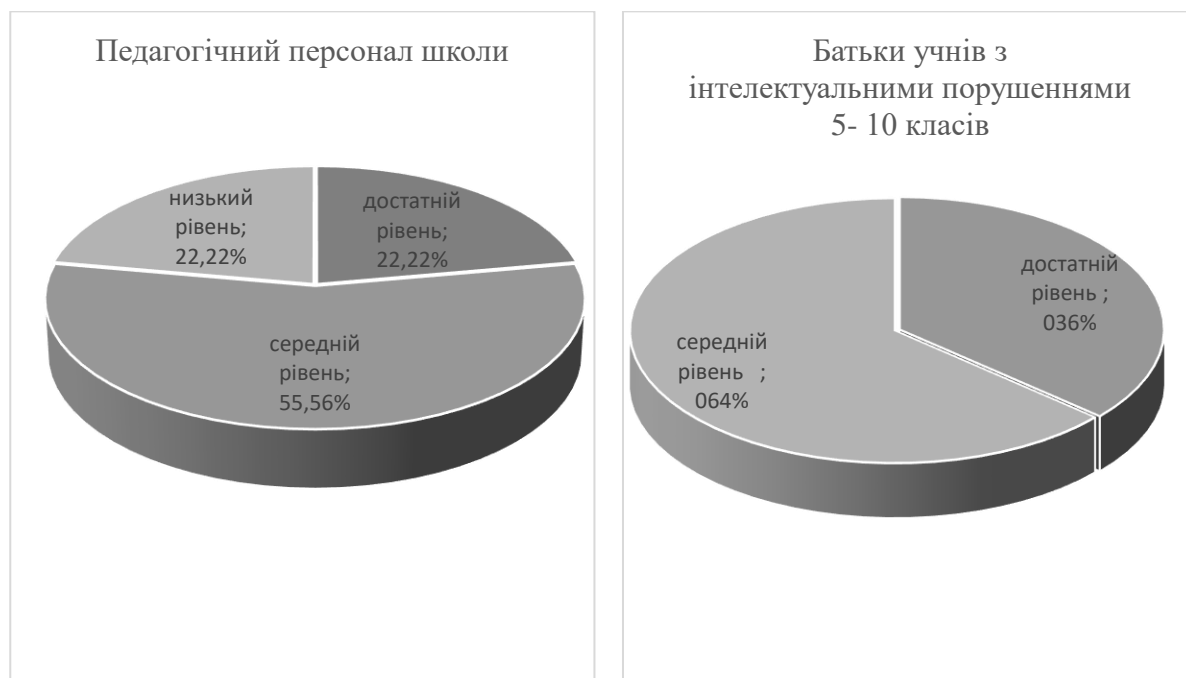
➤ 22,22% педагогів віднесли дітей до низького рівня, зокрема вони говорять про те, що учні взагалі не аналізують норми та правила життя особистості у соціумі; не здатні до самоствердження навіть при допомозі дорослих; не можуть та й не хочуть підвищувати власний соціально-побутовий рівень; не правильно розуміють правила поведінки з однолітками, в родині, у процесі міжособистісної взаємодії або взагалі цього не виказують; не виявляє позитивні особистісні якості у соціально-побутової діяльності; проявляє негативні або неадекватні емоції та не має мотивації щодо навичок соціально-побутової діяльності у соціальному середовищі, в родині, у міжособистісних стосунках; не дбають про здоровий спосіб життя; не розкривають уміння підготовки до самостійного життя; не прагнуть організувати побут та спілкування з однолітками, вчителями, батьками. Батьки не вбачали у своїх дітей таких особливостей. До високого рівня сформованості соціально-побутових навичок старшокласників з інтелектуальними порушеннями не віднесено.

Кількісний аналіз емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями засобом бесіди з педагогічним персоналом та батьками чітко прослідковується у таблиці 2. та на рисунку 2.

Таблиця 2.

**Кількісний аналіз емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями засобом бесіди з педагогічним персоналом та батьками**

Рівні	Педагогічний персонал школи (%)	Батьки, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями 5-10 класів (%)
Високий	–	–
Достатній	22,22	36,36
Середній	55,56	63,64
Низький	22,22	



**Рис. 2. Кількісний аналіз емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями засобом бесіди з педагогічним персоналом та батьками (дані подано у %)**

Розвиток соціально-побутових навичок в старшокласників з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі можливий під час навчальних уроків (української літератури, української мови, природознавства, інформатики, трудового навчання, світу мистецтва тощо), корекційно-розвиткових занять (розвитку мовлення, соціально-побутового орієнтування, фізики та хімії у побуті, тощо) та виховних занять (громадянського, національного, екологічного, розумового, морального, статевих напрямків тощо).

**Висновок.** Корекційно-розвиткова робота з розвитку соціально-побутових навичок дозволяє сформувати у дітей сталі уміння практичної підготовки до життя, поведіння в родині та в соціальному оточенні. Розглянуті навички переважно покращують рівень психофізичного розвитку та дають змогу розвинути соціально-побутову адаптацію та інтеграцію учнів. Формування соціально-побутових навичок в освітньому процесі у старшокласників з інтелектуальними порушеннями проходить у відповідній системі та за визначеними концентрами. Будь який наступний клас виступає подальшим концентром, який дає змогу поглибити та розширити відповідні навички за їхнім змістовим оформленням. При цьому тематика занять є подібною та значно вирізняється змістом матеріалу щодо відповідної вікової групи, педагогічне забезпечення має свої особливості використання. Результативними методами роботи з учнями 5 класу є:



тематичні бесіди, ігрові завдання ситуативного характеру, практичні вправи з наочним підкріпленням щодо закріплення соціально-побутових навичок; метод піктограм; розповіді з опорою на фотокартки, комп'ютерні презентації та екскурсії у визначені заклади культури. У 10 класі: дискусії та диспути, змодельовані практичні ситуації з використанням різних елементів комп'ютерних програм, презентаційного матеріалу та роликів; інсценізація життєвих ситуацій з допомогою ділових ігор практичного призначення; інформаційні технології, тематичні комп'ютерні програми, інтернет-ресурси тощо.

Ефективними та результативними напрямками виховання соціально-побутових навичок, на нашу думку, ми обираємо наступні: громадянське виховання (5 клас – бесіда з дітьми з застосуванням інформаційних або наочних засобів; 10 клас – диспути з дітьми за попередньо прочитаною інформацією, побаченими світлинами нашої держави); національне виховання (5 клас – розгляд з дітьми соціально-побутових оповідань та казок, ситуацій, притч та легенд, засобів фольклору за встановленими запитаннями; 10 клас – навчальні та розвивальні обрядове-мистецькі ігри з вживання елементів інформативного характеру); розумове виховання (5 клас – практичні ситуації відображуваного характеру; 10 клас – вправи на вирішення практичних життєвих ситуацій); фізичне виховання (5 клас – практичні завдання з наочним матеріалом та з комп'ютерними малюнками; з фізичними вправами; 10 клас – практичні фізичні вправи); естетичне та сімейне виховання (5 клас – вправи та ігри щодо рішення практичних побутових ситуацій за оповіданнями та казками, режимні моменти; 10 клас – моделювання практичних ситуацій реального та віртуального характеру за побутовими та сімейними запитаннями, з подальшим їхнім обігриванням учнями); моральне виховання (5 клас – бесіди, розповіді на морально-етичну тематику; етичні заняття; аналіз моральних ситуацій; 10 клас – рольові ігри; ситуативні вправи міжособистісного характеру; суспільно корисна праця); трудове виховання (5 клас – моделювання та вирішення практичних завдань, реалізація комп'ютерних ігор та вправ; 10 клас – планування віртуальної практичної роботи за різними соціальними професіями та виконання рольових ігор-вправ (продавець, водій, контролер, покупець тощо)). Отже, розвиток соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями використовує можливості всіх напрямків виховного впливу, зокрема: громадянське та національне, професійно-орієнтоване фізичне та трудове, сімейне та екологічне виховання, етичне та естетичне тощо. Особистісно-зорієнтоване виховання здійснюється вихователями згідно до освітньої програми, режиму роботи закладу освіти та гарантує формування соціально-побутових навичок, що надалі необхідні для вдалої адаптації учнів у мікро- та макро-

соціумі. Соціально-побутові навички у старшокласників з інтелектуальними порушеннями можливо як досліджувати, так і формувати за відповідними показниками та компонентами, при цьому слід змінювати лише напрямки виховання та їхнє педагогічне наповнення.

Перспективними напрямками дослідження ми вважаємо розвиток соціально-побутових навичок у старшокласників з порушеннями інтелекту у процесі складання освітніх програм (навчальних, виховних та корекційно-розвиткових) та методичних вказівок щодо їхнього впровадження з відповідною нозологією учнів.

### Бібліографія

1. Вержиховська О.М., Бугера Ю.Ю., Опалюк О.М. (2022) Спеціальна методика виховної роботи: Навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 205с. [Електроний ресурс] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.
2. Мамічова О. (2000) Організаційна методика дослідження самообслуговуючої діяльності учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. №1. С. 46–49.
3. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. (2010) Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 264 с.
4. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» (варіативний модуль «Подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями / уклад. Міненко А.В., Грикун А.С. Київ : б/в, 2016. 39 с.
5. Програма з корекційно-розвиткової роботи соціально-побутове орієнтування (варіативний модуль «подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку / укл. Міненко А.В., Мякушко О.І. Київ : б/в, 2022. 47 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/1-LVtP5gLC6EEbxO9fo9TXZt6ndWQZbr/view>
6. Синьов В.М. (2009) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 224 с.
7. Татьянчикова І.В. (2012) Основні чинники соціалізації дитини з інтелектуальними вадами. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Вип. 19(2). С. 196–204. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2012\\_19\(2\)\\_\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19(2)__26)
8. Хохліна О.П. (2018) Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ : Педагогічна Думка, 242 с.
9. Bystrova Yu.O. (2019) Behaviour Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. *Modern Research of the*

Representatives of Psychological Sciences: Collective monograph. Lviv-Toruń: Liha-Pres. P. 18-23. URL : <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/18-37>

### References

1. Verzhikhovska O.M., Bugera Y.Yu., Opaliuk O.M. (2022) Special method of educational work: Educational and methodological manual / Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 205p. [Electronic resource] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.
2. Mamicheva O.( 2000) Organizational method of research of self-service activity of students of auxiliary school. Defectology. No. 1. P. 46–49.
3. Myronova S.P., Gavrilov O.V., Matveeva M.P. (2010)Basics of corrective pedagogy: teaching. manual / for general ed. S.P. Myronova. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, 264 p.
4. Programs for correctional and developmental work "Social and everyday orientation" (variable module "Journey to Life") for grades 5-10 of special general educational institutions for children with intellectual disabilities / comp. Minenko A.V., Grikun A.S. Kyiv: used, 2016. 39 p.
5. Program for correctional and developmental work social and everyday orientation (variable module "journey in life") for grades 5-10 of special institutions of general secondary education for children with intellectual disabilities / incl. Minenko A.V., Myakushko O.I. Kyiv: second-hand, 2022. 47 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-LVtP5gLC6EEbxO9fo9TXZt6ndWQZbr/view>
6. Sinyov V.M. Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: sub-educator. : in 2 parts. Part 2: Education and upbringing of children. Kyiv: Division of the NPU named after M.P. Dragomanova, 2009. 224 p.
7. Tatyanchikova I.V. (2012) The main factors of socialization of a child with intellectual disabilities. Coll. of science Kamianets-Podil Ave. national University named after Ivan Ohienko. The socio-pedagogical series. Issue 19(2). P. 196–204. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2012\\_19\(2\)\\_\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19(2)__26)
8. Khokhlina O.P. (2018) Psychological-pedagogical foundations of corrective orientation of work training of students with intellectual disabilities. Kyiv: Pedagogical Opinion, 242 p.
9. Bystrova Yu.O. (2019.) Behavior Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. Modern Research of the Representatives of Psychological Sciences: Collective monograph. Lviv-Toruń: Liha-Pres. P. 18-23. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/18-37>

**Авторський внесок: Вержиковська О.М. – 75%, Гриців І.Р. – 25%**

**Стаття подана до друку 18.05.2023 р.**

УДК 376.2.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.28-39

**Ю. ГАЛЕЦЬКА**

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

**В. ЛЕВИЦЬКИЙ**

levik7419@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

## **ВИКОРИСТАННЯ ПІКТОГРАМ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНЯ**

**Відомості про автора:** **Юлія ГАЛЕЦЬКА** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: yuliyagala@ukr.net; **Вадим ЛЕВИЦЬКИЙ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: levik7419@ukr.net.

**Contact:** **Yuliya HALETSKA** – Ph.D., senior lecturer of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: yuliyagala@ukr.net; **Vadim LEVITSKY** – Ph.D., associate professor department of speech therapy and special techniques Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: levik7419@ukr.net.

**Галецька Ю., Левицький В. Використання піктограм в логопедичній роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення II-III рівня.** У статті висвітлено особливості використання піктограм у корекційній роботі, зокрема, описано результати обстеження лексичної сторони мовлення із застосуванням піктограм у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. Досліджено розуміння питальних речень, інструкцій, антонімів, вмінь узагальнювати поняття, знання дитинчат тварин, назв професій тощо. У дітей цієї групи виявлено порушення загальної розбірливості мовлення, численні виражені спотворення в багатьох фонетичних групах, відсутність голосових модуляцій; порушені всі компоненти мовлення: вимовна сторона, лексичний, граматичний і фонематичний розвиток. Відмічається виражене обмеження словникового запасу, діти часто використовують слова у неточному значенні, підміняючи їх за подібністю, за ситуацією, за звуковим

складом. Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах логопедичної роботи. Це дає можливість активізувати всі види аналізаторів, розвиває процеси мислення, пам'ять, увагу, розвиває самостійність, наполегливість, прискорює навчальний процес. Результати обстеження, проведеного у формі гри, в цілому, підтвердили, що проведення ігор з використанням піктограм є ефективним методом розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, лексична сторона мовлення, символ (піктограма), логопедична робота.

**Haletska Y., Levitsky V. The use of pictograms in speech therapy work with preschoolers with general underdevelopment of speech II-III level.** The article describes the results of the examination of the lexical side of the speech of children of the senior preschool age with general underdevelopment of speech. In particular, the understanding of questionnaires, instructions, antonyms, abilities to generalize concepts, knowledge of cubs of animals, names of professions and others. The children of this group revealed a violation of the general legibility of speech, numerous expressed distortions in many phonetic groups, the lack of voice modulation; violated all components of speech, both verbal, and lexical, grammatical and phonemic development. The pronounced restriction of vocabulary is noted, children often use words in an inaccurate sense, substituting them for similarity, by situation, by sound composition. Violated the mastery of grammatical forms of speech, overlooked prepositions, incorrectly used endings, categories of numbers, genus. The use of symbols does not lose its relevance at all stages of speech therapy. At each lesson, children encounter symbols. The icons are used in logopedic classes with children with general underdevelopment of speech, mainly for the purpose of developing the lexical side of speech and phrasing. This makes it possible to activate all kinds of analyzers, develops processes of thinking, memory, attention, improves autonomy, perseverance, and it accelerates the learning process much more. It is much easier for the child to learn the concept, when it is not only shown speech therapist on itself, but also marked by understandable to the child. The results of the survey conducted in the form of the game, in general, confirmed that the use of pictogram games is an effective method for the development of speech of preschool children with general underdevelopment of speech.

**Keywords:** general underdevelopment of speech, lexical side of the speech, symbol (icon), speech therapy work.

**Постановка проблеми.** Піктограма – це один із засобів розвитку зв'язного мовлення у дошкільників; знак, що відображає найважливіші пізнавані риси об'єкта, предметів, явищ на які він вказує, найчастіше в схематичному вигляді (Расторгуєва, 2002). Піктограми використовуються на логопедичних заняттях з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення

переважно з метою розвитку лексичної сторони та фразового мовлення. Нами було здійснено обстеження лексичної сторони мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку. У дітей цієї групи за результатами логопедичного обстеження виявлено: порушення загальної розбірливості мовлення, «змазаність» звуковимови (численні виражені спотворення в багатьох фонетичних групах), відсутність голосових модуляцій. Порушені всі компоненти мовлення: як вимовна сторона, так і лексичний, граматичний і фонематичний розвиток. Відмічається виражене обмеження словникового запасу, яке проявляється в тому, що діти користуються тільки побутовими термінами, часто використовують слова у неточному значенні, підміняючи їх за подібністю, за ситуацією, звуковим складом. Порушено оволодіння граматичними формами: пропускаються прийменники, недоговорюються або неправильно використовуються закінчення, категорії числа, роду.

**Метою** статті є висвітлення результатів дослідження лексичної сторони мовлення з використанням піктограм дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Необхідність впровадження засобів альтернативної та підтримуючої невербальної комунікації, як елемента комунікативної системи, відзначали такі зарубіжні та вітчизняні науковці, як О. Гаврилов, С. Гайдукевич, Т. Горудко, І. Зозуля, Т. Каменщук, Ю. Кислякова, Т. Лісовська, І. Міненкова, А. Савицький та інші. Актуальність використання піктограм полягає у тому, що мислення дитини розвивається через наочну і доступну форму. Метод піктограми використовували Д. Ельконін і Л. Журова для навчання дошкільників грамоті, тобто використання наочних моделей для визначення звукового складу слова (Кудрова, 2007).

**Виклад основного матеріалу.** Використовуючи символи, дитині значно легше засвоїти поняття, бо воно не тільки показане логопедом, а й позначене зрозумілим, близьким для дитини образом, легким для сприймання. У старших групах закладів дошкільної освіти при використанні символізації у навчальному процесі у дітей немає проблем зі звуковим аналізом. Дитина усвідомлює поняття «звук», не ототожнює, як це зазвичай буває, приголосний з голосним (Галецька, 2017).

Розроблено відповідні прийоми використання образів-символів у логопедичній роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення (Смишляєва, 2005). Опишемо їх.

1. Прийом оживлення символу. Цей прийом допомагає дитині не лише почути конкретний звук, а за допомогою зорового образу ще й «побачити» його у словах, у тексті. Наприклад, у навчально-ігрових ситуаціях символ істоти «жук» виконує певні дії (літає, сидить, повзе, лежить) на тлі протяжного звучання: Ж-Ж-Ж... У слові «жаба» дитина

впевнено вимовляє звук «Ж», тому що малюнок-символ жука асоціюється в неї із відповідним звуком.

2. Прийом перевтілення. Тут дитина сама виконує роль живого символу, відтвореного в її уяві, входить у його образ, фіксує свої почуття, емоції. А оскільки власний досвід утримується у пам'яті найкраще, то й ефект запам'ятовування – як звучить та артикулюється звук – значно сильніший. Входження в образ живого символу допомагає самостійно концентрувати увагу на певному звуці, правильно вимовляти його, а відтак долати свою невпевненість щодо правильного виконання того чи іншого завдання з певним звуком. У ході ігрових ситуацій та перевтілення в живий символ у дитини вдосконалюються артикуляційні навички, закріплюється правильна вимова звука, розвивається фонематичний слух. Скажімо, у грі «Жуки полетіли на прогулянку (до лісу, на поле, на луку)» дитина, уявляючи себе жуком, імітує й озвучує його політ, чітко вимовляючи звук [ж]; з кожним разом завдання для «жука» змінюються, ускладнюються.

3. Прийом активізації відчуттів дитини. Зазначений прийом передбачає під час ігор з автоматизації та диференціації звуків оптимальне використання систем-аналізаторів: зорової, слухової, кінестетичної, моторної. Це допомагає дітям краще запам'ятовувати правильну вимову самого звука і слів із ним, проявляти самостійність та самоконтроль.

4. Прийом зацікавлення. Попри те, що у запропонованій структурі використання образів-символів звуків поданий прийом останній, за логікою навчального процесу він є провідним. Цей прийом активізує дітей, підвищує мотивацію та результат корекційних занять. Під час роботи із символами увага концентрується не на самому звукові, а на конкретному виді діяльності: «жук літає і гуде»; «бджола гуде, збирає і несе мед до вулика»; «собака бігає, гарчить»; «змія виступає в цирку і шипить» тощо. Це викликає цікавість і захоплення, бажання працювати над звуком. Тож дитині не доводиться докладати спеціальних зусиль, адже включається мимовільне запам'ятовування. Їй цікаво погратися з близькими, знайомими й зрозумілими символами. Завдяки цьому звуки засвоюються природним шляхом, без натиску й перевантажень, корекційно-навчальний процес стає цікавим і доступним для всіх дітей.

На ранніх етапах оволодіння мовленням провідна роль належить лексичному рівню, а в подальшому на перший план виступає словотворчий рівень. У мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення часто зустрічаються помилки. При обстеженні спостерігалися фрази: «У лисиці лисячий хвіст», «У Каті синій сумка», «Книга впала в підлогу», «У кімнаті шість стілець» тощо. Крім цього, у дітей вказаної нозології у порівнянні з однолітками малий об'єм (якісний і кількісний) словника.

Обстеження лексичної сторони мовлення дітей проводилося у ранкові години, коли діти менше стомлені і легше йдуть на контакт. Почали ми з бесіди, яка дала можливість зрозуміти, чи розуміє дитина звернене мовлення. Таким чином, ми обстежили імпресивну сторону мовлення. Щоб дітям було комфортніше, і вони охоче відповідали на питання ми обіграли ситуацію і ввели казкового персонажа – Вінні-Пуха. Звучить музика з мультфільму і логопед запитує: «Хто ж це так співає?». Якщо дитина не впізнавала, то загадували загадку: Пихкає, як пампушка, Наш пухкий ... (Ведмедик).

Після відгадки дітям показували з-за ширми ведмедя. Вінні-Пух питав у дітей: «Як тебе звати?». І діти відповідали, якщо все-таки мовчали, то ведмежа їм допомагало.

В.: Мою маму звать Анастасія Петрівна, а твою? (Відповіді дітей).

В.: Я живу в лісі (ілюстрація). А де ти живеш? (Відповіді дітей).

В.: Я дуже люблю мед? А ти, що любиш? (Відповіді дітей).

В.: А я у вихідні гуляв з П'ятачком! А ти де? (Відповіді дітей).

В.: У мене вдома багато горщиків з медом, шишки, повітряні кулі. А ти чим любиш гратись? (Відповіді дітей).

В.: Які в тебе найулюбленіші свята? У мене день народження. (Відповіді дітей).

В результаті бесіди з'ясувалося, що не всі діти можуть відповісти на прості запитання. Деякі не можуть пригадати, де були у вихідні дні (плутають поняття вчора, сьогодні, завтра), не можуть назвати улюблене свято (називають тільки символи свят). Майже всі діти не вмюють формувати словосполучення, давати повні відповіді, немає досвіду словотворення.

Далі ми обстежили дітей на розуміння питальних речень (на картинках герої казок). За правильну відповідь дітям вручалась фішка (Табл. 1).

**Таблиця 1**

**Розуміння питальних речень**

Питання	X1	X2	X3	X4	X5
В кого з героїв смугаста шапочка?	на Бабусі Язі	у Буратіні	+	у Буратіні	на котику
Хто несе вудку?	-	-	+	добрий котик	-
В кого самий великий капелюх?	-	на королівні	-	+	-
Хто стоїть поряд з Незнайкою?	жирафа	-	оліньок	жирафка	жирафа
В кого з героїв сама довга шия?	-	у Буратіні	показ	-	показала із зусиллям
Хто з героїв самий злий?	+	-	-	Баба Яга	+



В кого на голові корона?	у кролика	-	-	+	-
Який герой справа від Вінні-Пуха?	-	котик	-	-	-
Результат в %	20	17	16,4	32,8	24,6

В результаті бесіди, і виконання завдань з дітьми у формі гри, з'ясувалося, що діти розуміють звернене до них мовлення, але відчують труднощі в поняттях праворуч, ліворуч, плутають диких і домашніх тварин, невірно розуміють значення слів. І всі 5 дітей показали досить низький результат. На розуміння інструкцій дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення, ми використовували сюжетно-рольову гру «Магазин». На полицях були предмети різної величини, форми і кольору: іграшки, картинки, коробочки. Діти купували за словесною інструкцією логопеда (або були в ролі продавця). Результати обстеження дітей на розуміння інструкцій зазначені в таблиці 2.

Таблиця 2

## Розуміння інструкцій дошкільниками із ЗНМ

№ з/п	Питання	X1	X2	X3	X4	X5
1.	Подзвони дзвіночком, щоб магазин відкрився	+	+	+	+	+
2.	Візьми ляльку і постав на полицю	+	-	+	-	+
3.	Дай мені великий м'яч, а маленький сховай	-	+	+	+	-
4.	Візьми синій олівець і намалюй сніжинки	+	-	+	+	+
5.	Дай мені маленьку машинку і поклади до кузова м'ячик	-	-	-	-	-
6.	Дай картинку, де намальована зима	+	+	+	+	-
7.	Дай мені зайчика, а ляльку поклади в ліжечко	+	-	-	-	+
8.	Покажи малюнок: «Діти катаються на санчатах»	+	+	+	+	+
9.	Покажи малюнок: «Діти збирають яблука»	+	+	+	+	+
10.	Покажи диких тварин	+	-	-	+	-
11.	Покажи домашніх тварин	+	+	+	-	-
12.	Знайди на полиці Буратіно і посади поряд з Мальвіною	-	-	+	-	+
Результат в %		75	58	75	58	58

Таким чином, за результатами обстеження видно, що діти розуміють прості словесні інструкції, граючи, виконують дії з іграшками. Всі 5 дітей не зрозуміли і не виконали інструкцію: «Дай мені маленьку машинку і поклади до кузова м'ячик». Далі ми обстежили сформованість узагальнюючих понять у формі гри «Назви одним словом» (Замість питань картинку (пиктограми); результати наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

## Дослідження вмінь узагальнювати поняття (на початку року)

Піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Ложка, чашка, блюдечко	-	плутає меблі і посуд	посудка	+	+
Чоботи, черевики, сандалі	+	+	-	+	+
Шафа, крісло, стіл	мебеля +-	+	+	-	-
Помідора, буряк, капуста	+	фрукти	+	+	-
Вовк, заєць, білка	дикі звірі +-	звірята	домашні тварини	тварини	домашні звірі
Автобус, трамвай, літак	-	меблі	-	-	-
Суниця, полуниця, смородина	фрукти	-	плутає ягоди і фрукти	-	ягодки
Кішка, собака, корова	+	+	+	тварини	+
Яблуко, лимон, персик	-	овочі	фрукт	-	плутає овочі і фрукти
Результат в %	44,4	33,3	44,4	38,8	44,4

Таким чином, з таблиці 4 видно, що всі 5 дітей не можуть узагальнювати поняття: фрукти, транспорт, дикі тварини, меблі тощо. Двоє з п'яти показали низький результат 33,3% і 38,8%. В кінці року діти обстежувалися у вигляді гри «Квіточка». Відповідаючи правильно на питання, з'являлася на столі пелюстка (з відповідей складалася квітка).

Таблиця 4

## Дослідження вмінь узагальнювати поняття (в кінці року)

Перерахуй, доповни, скажи одним словом	X1	X2	X3	X4	X5
Яке взуття наділа Оксанка?	+	+	+	+	-
Мама дістала посуд для чаю. Який?	-	кухонний	-	чайниковий	-
Назви диких тварин	+	+	+	+	+
Ми зараз мамі допоможемо, меблі в домі ми розставимо. Які?	+	+	+	+	+
Курка, качка, індик...	+	+	+	+	+
Апельсин, лимон, груша...	+	садові фрукти	+	-	+

Корова, коза, собака...	+	домашні звірі +/-	+	+	звірі для дому
Ми їдемо в далекі краї. На якому транспорті?	-	+	+	+	на конячці
Що любить заєць?	-	+	-	+	+
Результат в %	66	72,2	77,7	77,7	55,5

Таким чином, до кінця року всі п'ять обстежуваних дітей правильно узагальнили поняття: меблі, домашні (дикі) тварини, птахи. Одна дитина з п'яти не назвала фрукти, і всі діти не назвали поняття: чайний посуд. В цілому за допомогою ігор з використанням піктограм результати підвищилися на 28%. Наступним завданням було вивчення розвитку антонімії в дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення (Табл. 5).

**Таблиця 5**

**Розвиток антонімії (на початку року)**

Речення, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Слон великий – комар...	веселий	-	пищить	малюсенький	хороший
Камінь важкий, а пушинка...	-	біла	-	пушиста	хороша
Попелюшка добра, а мачуха...	-	+	+	недобра	+
Взимку холодно, а влітку...	+	дождік	+	+	+
Цукор солодкий, а гірчиця...	-	-	несолодка	-	-
Кричать голосно, а шепотіти...	не кричить	+	-	+	-
Сажа чорна, а сніг...	-	холодний	-	сніжний	-
Результат в %	14,2	28,5	28,5	28,5	28,5

Таким чином, з таблиці видно, що діти плутають антоніми з синонімами. Всі п'ять дітей не можуть вказати смакові якості за допомогою антонімів (солодко - гірко), всі п'ять дітей не розуміють поняття (важкий - легкий, чорний - білий). Всі діти показали низький результат обстеження 14-28%. Для повторного обстеження в кінці року використовували гру з м'ячем «Скажи навпаки». Дитина, піймавши м'яч, має сказати слово протилежне за значенням. Таким чином, до кінця року діти показали наступні результати обстеження антонімії (Табл. 6).

Таблиця 6

## Розвиток антонімії (в кінці року)

Слово, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Одягнути	+	роздягнути	+	+	+
Кинути	+	+	-	викинути	+
Покласти	не покласти	+	-	+	+
Купити	-	+	+	відібрати	-
Дати	+	забрати	+	+	не давати
Налити	-	пити	-	+	не налити
Сховати	-	+	+	-	-
Результати	Правильні відповіді в процентному співвідношенні				
На початку року	14,2	28,5	28,5	28,5	28,5
В кінці року	42,8	57,1	57,1	57,1	42,8

При повторному обстеженні були представлені більш складні завдання. Двоє з п'яти дітей замість антонімів, підбирали слова з часткою не-. Троє з п'яти дали по 4 правильних відповіді. Після проведених, на протязі року, логопедичних занять діти навчилися розуміти і добирати протилежні за значенням слова, їх результати покращилися на 25%.

Обстеження дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення на знання слів, що позначають тварин та їх дитинчат проводилося у вигляді гри «Чия мама, чії діти?». Ми роздавали дітям картинки (піктограми) із зображенням дитинчат, а собі залишали картинки, що зображують дорослих тварин. «Плаче кішка, втратила вона своїх дітей. Хто її діти?». «Кошенята», – відповідає дитина, у якої є картинка, яка підходить, і бере собі картку із зображенням кішки. Гра йшла до тих пір, поки всі дитинчата не знайшли собі мам. Результати обстеження подані у таблиці 7.

Таблиця 7

## Знання дитинчат тварин (на початку року)

Фраза, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
В кішки	-	кіски	+	+	котіки
В качки	качата	+	-	-	+
В собаки	+	собачки	+	-	-
В корови	-	-	коровки	+	+
У вовчиці	+	вовчати	+	вовчики	-
В курки	курчаки	циплята	+	-	+
Результат в %	33,3	16,6	66,7	33,3	50

Таким чином, з обстеження видно, що діти не знають назв дитинчат тварин. Майже всі діти дають по 2-3 неправильних відповіді. Двоє з п'яти дітей показали низькі результати обстеження (15-35%). І одна дитина з п'яти дала 4 правильних відповіді. Середній результат групи досліджуваних дітей складає 40%. В кінці року обстеження проводилося за допомогою дидактичної гри «Плутанина». Прилетіла пташка і переплутала дитинчат, і

тепер у них різні мами (Табл. 8). Діти виправляли помилки, казали: «Це кішка. Ось тобі кошеня».

**Таблиця 8**

**Знання дитинчат тварин**

Фраза, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
В кішки	+	+	+	+	+
В качки	+	+	+	качонята	+
В собаки	собачки	+	+	+	+
В корови	+	тельонки	+	-	-
У вовчиці	+	вовчонок	-	+	+
В курки	-	+	+	+	+
Результат	Правильні відповіді у процентному співвідношенні				
На початку року	33,3	16,6	66,7	33,3	50
В кінці року	66,7	66,7	83,3	66,7	83,3

Таким чином, до кінця року всі п'ять дітей із шести питань дають чотири правильні відповіді; двоє дітей мають по одній помилці; троє дітей по дві помилки. Їх результати покращилися на 33%.

Наступне обстеження проводилося у формі гри «Загадки». Мета: активізувати словниковий запас з теми «Професії», навчити дітей впізнавати професії за дією. Результати обстеження наведені в таблиці 9.

**Таблиця 9**

**Знання дітьми назв професій (на початку року)**

Питання, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Хто в нас завжди в польоті і сидить він в літаку?	-	-	-	-	-
Хто вам продасть молоко для улюбленої кішки?	+	продавщика +-	+	+	+
Хто машиною керує, за кермом сигналізує?	-	-	-	-	машиніст
Хто пошеє сукню Тані, штани Вані?	-	-	-	тьотя, яка шиє	-
Хто на пожежу приїжджає, вогонь заливши, людей спасає?	+	+	пожарист	+	-
Хто вилікує від хвороб?	доктор +	доктор Айболить	+	+	+
Результат в %	50	33,3	33,3	50	33,3

Таким чином, із таблиці видно, що дітям важко називати професії за дією. Всі діти не змогли назвати професії: пілот, шофер, швачка. Двоє не можуть назвати професії: лікар, пожежник. Отже, середній показник у групі дітей 40%. Систематичне проведення логопедичних занять на протязі навчального року відобразилося на результатах. Порівняння результатів до

і після проведення занять свідчить про те, що у словнику дітей відбулися істотні зміни. Обстеження проводилося у формі гри «Листоноша» (Табл. 10). Логопед повідомляв дітям: «Я вам роздам листи-картинки і буду задавати питання, а ви на них будете відповідати і показувати лист».

Таблиця 10

## Знання дітьми назв професій

Питання, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Хто керує машиною?	+	+	+	+	-
Хто готує їжу?	+	+	+	+	+
Хто шиє одяг?	швеїст	-	+	+	+
Хто вчить дітей?	+	вихователь	+	-	+
Хто керує літаком?	-	+	+	+	-
Хто продає цукерки?	+	+	-	+	+
Результат	Правильні відповіді в процентному співвідношенні				
На початку року	50	33,3	33,3	50	33,3
В кінці року	66,7	66,7	83,3	83,3	66,7

З таблиці видно, що до кінця року діти дають більше правильних відповідей при називанні професій. Всі п'ять дітей, правильно назвали поняття: шофер, кухар. Троє засвоїли значення термінів: пілот, вчитель. В цілому, у дітей по одній, дві помилки, що говорить про покращення результатів на 33,3%. Результати дослідження лексичної сторони мовлення дошкільників з ЗНМ відображені в таблиці 11.

Таблиця 11

## Результати обстеження лексичної сторони мовлення дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення

Показник	X1		X2		X3		X4		X5	
	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.
Сформованість узагальнюючих понять	44,4	66,7	33,3	72,2	44,4	77,7	38,8	77,7	44,4	55,5
Обстеження словника антонімів	14,2	42,8	28,5	57,1	28,5	57,1	28,5	57,1	28,5	42,8
Знання дитинчат тварин.	33,3	66,7	16,6	66,7	66,7	83,3	33,3	66,7	50	83,3
Сформованість вміння називати професії	50	66,7	33,3	66,7	33,3	83,3	50	83,3	33,3	66,7

З таблиці 11 видно, що результати обстеження істотно покращилися (в середньому по групі на 40%), що свідчить про ефективність обраної методики, з опорою на провідний вид діяльності дошкільників – ігрову діяльність.

**Висновки.** Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах логопедичної роботи. На кожному занятті діти зустрічаються із символами. Це дає можливість активізувати всі види аналізаторів, розвиває процеси мислення, пам'ять, увагу, формує самостійність, наполегливість, а це прискорює навчальний процес. Дитині значно легше засвоїти поняття, коли воно позначене зрозумілим, близьким для дитини образом, легким для сприймання. Результати обстеження, проведеного у формі гри, в цілому підтвердили, що проведення ігор з використанням піктограм є ефективним методом розвитку мовлення дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Діти покращили результати обстеження, підвищився рівень лексичної сторони мовлення у цієї категорії дітей.

### Бібліографія

**Галецька Ю.** До питання використання піктограм у корекційній роботі з розумово відсталими дошкільниками. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: ПП. «Медобори-2006», 2017. Вип. 9. Т.2. С. 46-54. **Кудрова Т.** Моделювання в навчанні грамоти дошкільників з недорозвитком мовлення. *Логопед в дитячому садку*. 2007. № 4. С. 51-54. **Расторгуєва Н.** Використання піктограм для розвитку навичок словотворення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. *Логопед*. 2002. № 2. С. 50-53. **Смишляєва Т., Корчуганова Є.** Використання методу наочного моделювання в корекції загального недорозвинення мовлення дошкільників. *Логопед*. 2005. № 1. С. 7-12. **Омельченко Л.** Використання прийомів мнемотехніки в розвитку зв'язного мовлення. *Логопед*. 2008. № 4. С. 102-115.

### References

**Haletska Y.** Do pytannia vykorystannia piktoqram u korektsiinii roboti z rozumovo vidstalymy doshkilnykamy. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky): zbirnyk naukovykh prats*. Kam'ianets-Podilskyi: PP. «Medobory-2006», 2017. Vyp. 9. T.2. S. 46-54. **Kudrova T.** Modeliuvannia v navchanni hramoty doshkilnykiv z nedorozvytkom movlennia. *Lohoped v dytiachomu sadku*. 2007. № 4. S. 51-54. **Rastorhuieva N.** Vykorystannia piktoqram dlia rozvytku navychok slovotvorennia u ditei z zahalnym nedorozvynenniam movlennia. *Lohoped*. 2002. № 2. S. 50-53. **Smyshliaieva T., Korchuhanova Y.** Vykorystannia metodu naочноho modeliuvannia v korektsii zahalnoho nedorozvynennia movlennia doshkilnykiv. *Lohoped*. 2005. № 1. S. 7-12. **Omelchenko L.** Vykorystannia pryiomiv mnemotekhniky v rozvytku zviaznogo movlennia. *Lohoped*. 2008. № 4. S. 102-115.

**Авторський внесок:** Галецька Ю. – 50%, Левицький В. – 50%

**Стаття подана до друку 30.05.2023 р.**

УДК 376.36+372.46

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.40-52

Н. ГОЛУБ

[nataly.golub@ukr.net](mailto:nataly.golub@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-0777-6074>

## КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ПРИ ОПАНУВАННІ НИМИ НАВИЧКАМИ ЧИТАННЯ І ПИСЬМА

**Відомості про автора:** **Наталія ГОЛУБ**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із порушеннями усного та писемного мовлення. Email: [nataly.golub@ukr.net](mailto:nataly.golub@ukr.net)

**Information about author:** **Nataliya GOLUB**, PhD of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Special Pedagogy of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine. Academic interests: problems of correctional and developing work with junior schoolchildren with disorders of oral and written speech. Email: [nataly.golub@ukr.net](mailto:nataly.golub@ukr.net)

**Відомості про наявність друкованих статей:** **1. Голуб Н.М. (2020)** Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 15. Режим доступу <http://aqce.com.ua/> **2. Голуб Н.М. (2021)** Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 17. Режим доступу <http://aqce.com.ua/> **3. Голуб Н.М. (2022)** Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 19. Режим доступу <http://aqce.com.ua/>.



**Голуб Н.М. Корекція та розвиток лексико-семантичної складової мовлення в молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення при опануванні ними навичками читання і письма.** Стаття висвітлює особливості корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III - IV рівня у початковій школі, коли нагальними є завдання подолання недоліків в них усного мовлення й надання допомоги в опануванні ними навичками читання та письма. У статті розглянуто напрями логопедичної роботи з корекції та розвитку лексико-семантичної складової мовлення у дітей із ЗНМ. Така робота планується і проводиться в межах певних лексичних тем, що дозволяє збільшити обсяг пасивного і активного словника на основі уточнення, розширення знань, уявлень про навколишній світ у процесі вивчення рідної мови, читання художніх і пізнавальних текстів, формування структури лексико-семантичного значення слів, смислових зв'язків між ними, формування розуміння значення слова в єдності його лексичного і граматичного значень. У статті розкрито особливості логопедичного впливу на лексико-семантичну складову з урахуванням тісного взаємозв'язку роботи з корекції та розвитку в учнів із ЗНМ III - IV рівня усного та писемного мовлення. Описана корекційно-розвиткова робота сприяє закріпленню звуко-буквеної структури лексем, що входять до певних семантичних полів, їх співставленню за значенням та ступенем узагальнення. Наведено приклади вправління дітей у використанні синонімів, антонімів, багатозначних слів, фразеологізмів, в аналізі спільнокореневих слів, що, у цілому, сприяє збагаченню лексичних засобів, досвіду мовленнєвої діяльності учнів.

**Ключові слова:** лексико-семантична складово мовлення, загальне недорозвинення мовлення, молодший шкільний вік.

**GOLUB N. Correction and development of the lexico-semantic component of speech in younger schoolchildren with a general underdevelopment of speech in the process of their mastering of reading and writing skills.** The article highlights the peculiarities of correctional and developmental work with younger schoolchildren with general underdevelopment of speech (GUS) III - IV levels in elementary school, when the urgent tasks are to overcome the disorders of their oral speech and assist in mastering reading and writing skills. The article considers the directions of work on correction and development of lexico-semantic component of speech in children with GUS. Such work is planned and carried out within certain lexical topics, which allows to increase the volume of passive and active vocabulary based on clarification, expansion of knowledge about the world in the process of learning the native language, reading artistic and cognitive texts, for the formation of the structure of the lexico-semantic meaning of words, the semantic connections between them,

the formation of an understanding of the meaning of a word in the unity of its lexical and grammatical meanings.

The article reveals the peculiarities of influence on the lexico-semantic component, taking into account the close relationship between the work on correction and development in younger schoolchildren oral and written speech. The described correctional and developmental work contributes to the consolidation of the sound-letter structure of words included in certain semantic fields, their comparison by lexical meaning and degree of generalization. Examples of children's exercise in the use of synonyms, antonyms, polysemantic words, phraseological units, in the analysis of cognate words are given, which, in general, contributes to the enrichment of lexical means, experience of speech activity.

The article states that the study of a certain lexical topic requires involving children in drawing up dialogues, monologues in oral speech within various life and didactic situations, organizing practice for them in using accessible, interesting and important phrases and texts in writing from the point of view of communication. The described work should be carried out taking into account the psychophysiological, individual characteristics of students, during the organization of cognitive activities which interested for them.

**Keywords:** lexico-semantic component of speech, general underdevelopment of speech, junior schoolchildren.

**Постановка проблеми.** У дітей із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), які вступають до школи, вже більш розвиненими є всі сторони усного мовлення. У той же час залишається високим ризик виникнення в них труднощів при опануванні писемним мовленням і навіть дислексії, дисграфії, дизорфографії. Отже, корекційно-розвиткова робота з дітьми із ЗНМ у початкових класах має бути потужною і націленою на максимальне покращення розвитку в них усного мовлення та тих психомоторних функцій, які сприятимуть більш успішному опануванню ними навичками читання та письма. Логопедичний вплив має охоплювати цілу низку напрямів, бути багатоетапним, системним та комплексним за своїм характером, сполучати різні форми роботи, які здійснюються з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку дітей, етіопатогенетичних факторів загального недорозвинення мовлення в кожному конкретному випадку. Одним із напрямів такої роботи є корекція та розвиток лексико-семантичної складової мовлення. Роботу зі збагачення, уточнення, актуалізації словника доцільно планувати і здійснювати у межах лексичних тем, при поєднанні усних і письмових вправ, що забезпечує тісну єдність логопедичного впливу на усне мовлення й розв'язання завдань попередження та усунення труднощів формування в молодших школярів із ЗНМ навичок читання та письма.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Категорія дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є дуже чисельною, тому питанням корекції й розвитку в них мовлення присвячено багато досліджень (Р. Левіна, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічова, М. Шеремет та ін.). В учнів із ЗНМ III - IV рівня словник є вже більш розвиненим, але діти часто неточно використовують слова, не розрізняють відтінків у значеннях схожих за семантикою лексем. Вони рідко використовують узагальнюючі слова, плутаються при доборі конкретних назв до родового поняття. Дітям важко дається засвоєння слів, словосполучень із переносним значенням, таких, що мають оцінювально-емоційний, образний компонент, певні стилістичні особливості вживання (О. Ревуцька (2003), Є. Соботович (2005), Т. Махукова (2012), О. Мілевська (2017) та ін.). Недостатній рівень сформованості лексико-семантичної складової гальмує розвиток пізнавальної та комунікативної функцій мовлення, утруднює формування в молодших школярів із ЗНМ змістової сторони процесів читання та письма (І. Олефір (2010), Н. Чередніченко (2017), Н. Голуб (2019) та ін.).

**Мета статті:** розглянути особливості роботи з уточнення, збагачення, активізації лексики дітей із ЗНМ III - IV рівня, зважаючи на специфічні аспекти логопедичної роботи у початковій школі: розв'язання завдань корекції та розвитку усного та писемного мовлення у їхньому тісному взаємозв'язку.

**Виклад матеріалу дослідження.** Діти із ЗНМ III - IV рівня, які вступають до школи, потребують системної логопедичної роботи, у тому числі – корекції та розвитку лексико-семантичної сторони мовлення. Навіть при характеристиці лексики дітей із ЗНМ IV рівня відмічається: «Словниковий запас недостатньо точний за способом використання. В ньому спостерігаються, в основному, слова, які позначають конкретні предмети і дії, і мало слів, які позначають абстрактні та узагальнюючі поняття. Це веде до стереотипності лексичного запасу, частому використанню одних і тих самих слів» [2, с. 257]. Логопедична робота з корекції та розвитку лексико-семантичної складової дуже важлива і для усного мовлення, і для формування змістової сторони процесів читання та письма. Оволодіння писемним мовленням є надзвичайно складним для дітей із ЗНМ. У процесі читання впізнаванню слова як лексико-семантичної одиниці та інтерпретації його значення передують: зорове сприймання, розрізнення, впізнавання частин слова (букв, складів); зіставлення букв або їх комплексів із відповідними звуками або звукокомплексами; звукове відтворення зорового образу слова, тобто безпосереднє його прочитування; а вже далі – зіставлення звукової форми слова з його значенням; утримування в короткочасній пам'яті значення прочитаного слова, уточнення його змісту по мірі розуміння певного контексту. Труднощі

сприймання та ідентифікації слів можуть бути пов'язані: з недосконалістю техніки читання, що виявляється в оптичних, фонологічних помилках; надто уповільненому темпі читання й труднощах суцесивного та симультанного аналізу та синтезу; недоліками оперативної слухомовленневої пам'яті дитини; і, звісно, з недоліками лексичного ладу (недостатній словниковий запас, недиференційованість значень лексико-семантичних одиниць), обмеженістю досвіду дитини (недостатність знань, уявлень про навколишній світ тощо); невмінням спиратися на контекст через слабкість мисленнєвої діяльності тощо. Перелічені фактори можуть призводити до хибних смислових здогадок або неправильного чи неточного розуміння слова й неспроможності інтерпретувати його значення у певному контексті.

Щодо письма, то діти так само не завжди правильно і точно використовують лексичні засоби, і це теж пов'язане як з певними особливостями опанування ними писемним мовленням, так і з недоліками словника, недостатнім розвитком словесно-логічного мислення. Слід додати, що у низці випадків учні відмовляються від використання більш точних, влучних слів через те, що не можуть їх правильно записати (розпочинають писати слово, зупиняються, закреслюють написане, починають писати інше слово). Свої дії при цьому пояснюють тим, що не змогли визначитися, як слово пишеться або не дописали слово через те, що воно дуже складне. Отже, використання лексико-семантичних засобів у письмових роботах учнів із ЗНМ часто є обмеженим, недостатньо продуктивним.

Важливість проведення систематичної за характером лексичної роботи з молодшими школярами із ЗНМ є очевидною. При сприйманні тексту та розбудові усного чи письмового висловлення від характеру лексичних операцій безпосередньо залежатиме його змістова сторона: наскільки правильно і точно сприймаються, розуміються або використовуються слова за своїм значенням, настільки правильним, точним і ємним за змістом буде сприймання чи побудова повідомлення.

Логопедичну роботу з корекції та розвитку лексико-семантичної складової мовлення доцільно здійснювати за такими напрямками:

1. Збільшення обсягу пасивного та активного словника на основі розширення знань, уявлень про навколишній світ у процесі вивчення рідної мови, читання художніх і пізнавальних текстів.

У роботі доцільно опиратися на лексичні теми, в межах яких має розширюватися, уточнюватися (з диференціацією значень слів), закріплюватися лексика, що включає: назви предметів, явищ; назви окремих частин предметів, схожих частин різних предметів; позначення дій; назви ознак предметів, явищ; ознаки дій; позначення просторових координат розташування предметів; часових параметрів подій, явищ; опанування учнями окремими навчальними лінгвістичними та іншими термінами. Під

час такої роботи словник дітей цілеспрямовано поповнюється іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками, а також прийменниками та сполучниками.

2. Формування структури лексико-семантичного значення слів, смислових зв'язків між ними, що охоплює: засвоєння узагальнюючих понять і співвідношень між словами різного ступеня узагальнення; встановлення зв'язків між словами, протилежними за значенням; розширення синонімічного ряду слів: іменників, дієслів, прикметників, прислівників; засвоєння багатозначних слів, слів із переносним значенням, фразеологізмів.

3. Формування розуміння значення слова в єдності лексичного та граматичного значень.

Перелічені напрями роботи забезпечують:

- формування розуміння значення слова в єдності основних його компонентів (денотативного, понятійного, конотативного, контекстуального);
- процеси диференціації, ієрархізації та систематизації лексичних одиниць;
- усвідомлення лексичної системності, розширення семантичних полів;
- збагачення, уточнення, закріплення парадигматичних і синтагматичних зв'язків опрацьованих слів;
- закріплення навичок словотворення;
- розуміння й правильне вживання емотивної лексики.

Як було зазначено, організацію такої роботи слушно базувати на використанні лексичних тем. На заняттях здійснюється уточнення, розширення, актуалізація словника за обраною лексичною темою, робота у межах теми дозволяє встановити і закріпити численні змістові зв'язки між лексемами. Одні й ті ж самі лексеми, що одночасно використовуються в усному і писемному мовленні, краще закріплюються завдяки формуванню зв'язків між їхніми слуховими, оптично-графічними образами, що надзвичайно важливо під час опанування дітьми навичками читання та письма.

Розвиток писемної форми мовлення базується на усному мовленні, поступово обидві форми мовлення стають тісно пов'язаними і стимулюють розвиток одна одної. Під час читання та письма дитина навчається сприймати та відтворювати фонематичну структуру та оптично-графічні образи різних лексем, акцентувати увагу на значенні слів у певному контексті.

Отже, поєднання усних і письмових вправ під час роботи в межах певної лексичної теми дозволяє краще розв'язувати такі завдання:

1. При введенні нового слова або закріпленні певної лексики забезпечується:

- уточнення звуко-буквеного складу слова (за необхідності з повним або частковим фонематичним аналізом);
- уточнення зв'язку звукового образу слова з його оптичним образом і графічним позначенням (за необхідності – з унаочненням образу самого денотата);
- виділенням семантичних ознак слова, виявленням (уточненням) його певних парадигматичних зв'язків;
- виділенням та закріпленням певних синтагматичних зв'язків даного слова.

2. Паралельно з формуванням правильного розуміння лексичного значення слова учні навчаються пояснювати значення лексем, словосполучень, висловів (слів різного ступеня узагальнення, синонімів, антонімів, омонімів, доступних дітям метафор, фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок тощо).

3. Одночасно з формуванням уявлень учнів про нерозривність лексичного і граматичного значення слова закріплюються вміння і навички словотворення (утворення суфіксальним способом іменників (наприклад, їхньої зменшувально-пестливої форми), прикметників (наприклад, при відображенні ступеню збільшення чи зменшення вираженості певної ознаки, при позначенні певної приналежності, фіксуванні ознаки через встановлення зв'язків, відношень з іншими предметами), утворення префіксальним способом дієслів (наприклад, при позначенні спрямованості певних дій тощо).

Розглянемо окремі приклади роботи з корекції та розвитку лексико-семантичної складової за темою «Школа. Шкільні друзі» [1].

Так, наприклад, у логопедичній роботі з молодшими школярами спочатку доцільно актуалізувати назви шкільних приналежностей під час усного спілкування, потім при виконанні письмових вправ вставити пропущені букви у назвах зображених предметів, далі запропонувати дітям відновити слова з пропущеними літерами у невеличкому тексті (завдання № 1 – див. нижче). Учні мають упізнати кожне слово як лексему за наявними літерами, потім вставити пропущені букви, перевірити структуру кожного відновленого слова, спираючись, якщо потрібно, на допомогу з боку логопеда. На наступному занятті учням можна запропонувати записати слова, які відносяться до шкільних приналежностей (завдання № 2 – див. нижче), – серед них мають бути ті слова, що опрацьовувалися у завданні № 1 на попередньому занятті (діти мають самостійно пригадати ці слова і якомога точніше відтворити їхню звуко-буквену структуру – характер і міра допомоги при цьому надаватимуться з урахуванням особливостей утруднень кожного учня).

Завдання № 1. Прочитати текст. Відновити ті слова, у яких загублені букви.

Незабаром Сашко піде до першого класу. Батьки куплять Сашкові необхідні для школи речі: п...ртф...ль, р...чк..., з...ш...т..., ф...рб..., п...нзл...к, ...л...вц..., щ...д...нн...к.

Завдання № 2. 1. Записати назви предметів, які можна об'єднати узагальнюючим словосполученням «шкільні приналежності».

Шкільні приналежності – це \_\_\_\_\_.

У межах лексичної теми важливо звертати увагу унів на різні аспекти значень слів, характерні зв'язки між словами.

У завданні № 3 (див. нижче) учні мають у кожному рядку серед перелічених слів виключити одне зайве слово, але вибір такого слова має бути ними обґрунтованим. У кожній частині завдання підстава для об'єднання слів і виключення зайвого слова є різною, що сприяє розвитку мисленневих функцій учнів: у 1 рядку це слово «м'яч» (м'яч потрібний для гри, його не складають разом зі шкільними приналежностями у портфель), у 2 рядку зайвим є слово «дошкільник» (дитина, яка за віком ще не відвідує школу), у 3 рядку – серед слів, які характеризують навчальну діяльність школяра, учні мають виключити слово «неуважний» (це назва якості, що у порівнянні з іншими переліченими словами-характеристиками, не покращує, а навпаки, погіршує результати навчання).

А от у завданні № 4 (див. нижче) учні у кожному з наведених рядків мають обрати слово, яке за своїм значенням є більш узагальнюючим і об'єднує всю низку інших перелічених слів. У першому рядку це слово «школа» (саме у школі діти навчаються читати, писати, рахувати, розв'язувати задачі); у другому рядку це слово «уроки» (у розкладі є рідна мова, математика, мистецтво, фізкультура); у третьому рядку – «аплікація» (всі інші слова є назвами необхідних для виконання цієї творчої роботи матеріалів).

Завдання 3. Прочитати слова. У кожному рядку виключити одне зайве слово. Обґрунтувати вибір «зайвого» слова.

- 1) пенал, м'яч, портфель, зошит, щоденник;
- 2) школяр, однокласник, дошкільник, учень;
- 3) слухняний, неуважний, відповідальний, старанний.

Завдання 4. У кожному рядку знайти одне слово, яке об'єднує за змістом усі інші слова і словосполучення в рядку. Обґрунтувати свою думку.

- 1) читати, писати, школа, рахувати, розв'язувати задачі;
- 2) рідна мова, математика, мистецтво, уроки, фізкультура;
- 3) папір, аплікація, ножиці, клей, пензлик.

Важливим напрямом роботи з корекції та розвитку в учнів лексико-семантичної складової мовлення є уточнення значення слів-синонімів (див.

завдання № 5, 6); слів, які мають кілька значень (див. завдання № 7); слів-антонімів (див. завдання № 8). Якщо у завданні № 5 слова-синоніми є майже рівнозначними, то у завданні № 6 учні обговорюють з логопедом слова синонімічного ряду – їхня увага звертається на різні відтінки значення цих слів, і, навіть, на певний емотивний компонент окремих лексем. У завданні № 7 діти прочитують й обговорюють зміст двох речень, у яких використано слово «клас»: якщо у першому реченні йдеться про помешкання, де проходять уроки, то у другому – про колектив дітей, що проходить програму другого року навчання у школі. У завданні № 8 при доборі дітьми пар антонімів ми звертаємо увагу учнів як на протилежні значення слів, так і на певний емотивний компонент окремих лексем («бешкетний», «ледачий», «нудна») й необхідність бути уважними та обережними при їх використанні під час оцінювання особливостей поведінки, дій інших людей.

Завдання № 5. Знайти і з'єднати слова-синоніми в лівому і правому стовпчиках:

друг	школярка
праця	товариш
учениця	робота

Завдання № 6. Прочитати речення, знайти і підкреслити слова, що називають дію говоріння.

1) Вчителька побесідувала з молодшими школярами про правила поведінки на вулиці.

2) На перерві дівчата стали розказувати про те, як провели свої літні канікули.

3) Не треба розмовляти на уроці, бо шум заважає зосередитися і виконувати навчальні завдання.

4) Якщо знаєш урок, треба відповідати чітко й упевнено.

5) Сашко не вивчив урок, тому біля дошки почав позіхати й про щось бурмотіти.

6) Ігор вважає, що дівчата люблять теревенити про всілякі дрібниці.

7) Якщо ти вмієш спілкуватися з оточуючими, ти зможеш вирішити будь-які проблеми.

Завдання № 7. Порівняти речення. Про який «клас» говориться в кожному з них?

У нашому просторому класі завжди чисто.

Учні другого класу пішли на екскурсію.

Завдання № 8. З'єднати слова-антоніми в лівому і правому стовпчиках:

дисциплінований	цікава
ледачий	низька
нудна	бешкетний
висока (про оцінку)	працьовитий



Робота з корекції та розвитку лексико-семантичної складової тісно пов'язана з граматичною складовою. Важливо опрацювати з учнями різні моделі словотворення, звертати увагу дітей на особливості утворення спільнокореневих слів (завдання № 9), вчити виявляти та аналізувати зв'язки між такими словами, пояснювати походження слів (завдання № 10).

Завдання № 9. Дібрати спільнокореневі слова до поданих нижче слів:

а) школа, .....

б) учити, .....

Завдання № 10. Пояснити походження слів:

Щоденник, відмінниця, спортзал, фізкультура, фізкультхвилинка.

Слід зважати на те, що в роботі з дітьми із ЗНМ важливою є комунікативна спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Опрацьовуючи певну лексичну тему, необхідно, щоб діти тренувалися у складанні діалогів, монологів в усному мовленні в межах різних життєвих, дидактичних ситуацій, практикувалися у використанні доступних, цікавих і важливих з точки зору комунікації фраз, текстів на письмі.

Відповідно обраної лексичної теми добирається й урізноманітнюється текстовий матеріал для роботи на заняттях. Це може бути завдання на пошук та виправлення у тексті змістових помилок (завдання № 11), пояснення фразеологічного звороту (завдання № 12), самостійне складання розповіді за планом (завдання № 13).

Завдання № 11. Прочитати текст, знайти протиріччя. Замінити невідповідні за змістом слова іншими словами (коли учні визначать, у чому полягає одна зі змістових помилок, для її виправлення вони можуть скористатися календарем).

Сьогоднішній день, 3 серпня, розпочався в Ігоря з того, що він прокинувся раніше, ніж звичайно. Хлопчик зробив зарядку, заправив ліжко, умився, пообідав, одягнувся та пішов до школи.

При аналізі виконаної роботи діти пояснюють виправлені помилки: у тексті треба замінити слово «серпня» на назву такого місяця, коли діти відвідують школу, слово «пообідав» на слово «поснідав».

Завдання № 12. Уважно прочитати текст. Подумати, яке значення має підкреслений вислов. Вписати пропущену репліку (після обговорення з логопедом).

Ігор розказує матері про свого приятеля Василя. Василь гарно вчиться, він краще за всіх учнів у класі знає математику. А ще Василь обіграв усіх хлопців класу в шахи.

– Молодець твій Василь! – сказала мама, – в нього світла голова!

– Ні, матусю, в нього чорняве волосся! – зауважив Ігор.

Мама у відповідь розсміялася і сказала:

– .....

Складання розповіді (завдання № 13 – див. нижче) є найбільш складним для учнів із ЗНМ. Основними критеріями виконання такого завдання мають слугувати 2 важливих показника: 1) змістова сторона – відповідність роботи обраній темі та виділеним пунктам плану; 2) вираження змісту за рахунок правильного використання мовних засобів, першою чергою – лексико-граматичних, що має забезпечити розуміння змісту складеної розповіді при сприйманні тексту.

Завдання № 13. Скласти розповідь про свого шкільного друга за планом.

**«Мій друг (моя подруга)».**

1. Ім'я друга (подруги).
2. Скільки йому (їй) років, у якому класі навчається.
3. Зовнішній вигляд друга (подруги).
4. Особливості характеру.
5. Спільні з другом (подругою) заняття, ігри, розваги.

Щодо організації роботи з корекції та розвитку лексико-семантичної складової мовлення в молодших школярів із ЗНМ, то вона має здійснюватися:

- з урахуванням психофізіологічних, індивідуальних особливостей учнів;

- під час організації цікавої для них пізнавальної діяльності, що охоплює спостереження учнів за лексичними закономірностями та особливостями використання слів в усному і писемному мовленні, здійснення дітьми певних пошуково-дослідницьких дій, формулювання висновків, обґрунтування припущень тощо;

- з чітким урахуванням міри складності завдань і реалізації індивідуального підходу при їх використанні у логопедичній роботі.

**Висновки, перспективи подальших пошуків і досліджень.** Отже, робота з корекції та розвитку лексико-семантичної складової у роботі з молодшими школярами із ЗНМ та труднощами формування або недоліками писемного мовлення є одним із важливих напрямів логопедичного впливу на зазначений контингент дітей. Своєю чергою, така робота є системною, багатоаспектною, вона тісно пов'язана з корекцією та розвитком інших сторін мовлення. Планування і здійснення роботи з корекції та розвитку лексико-семантичної складової є доцільним у межах певних лексичних тем, що дозволяє збільшити обсяг пасивного й активного словника на основі уточнення, розширення знань, уявлень про навколишній світ. Відповідно обраної лексичної теми забезпечується реалізація комунікативної спрямованості дібраних логопедом усних та письмових вправ, що збагачує життєвий та мовленнєвий досвід дітей, формує обізнаність щодо правил взаємодії та взаєморозуміння з оточуючими. Важливо, щоб зазначена робота сприяла формуванню пізнавальної активності та самостійності

учнів, викликала в них інтерес до спостережень щодо мовної дійсності. Саме у цьому напрямку ми вбачаємо актуальними подальші пошуки щодо розробки та урізноманітнення дидактичних матеріалів для проведення описаної роботи.

### Бібліографія

1) **Голуб, Н. М.** (2019) Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч.1. – К.: Видавничий Дім «Слово», 384 с. 2) **Логопедія** : підручник (2014). За ред. М. К. Шеремет [вид. 3-те, перер. та доповн.]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 672 с. 3) **Махукова, Т. В.** (2012) Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів : Автореф. дис. канд. пед. наук. – Луганськ, 21 с. 4) **Мілевська, О. П.** (2017) Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / Педагогічні науки : Збірник наукових праць. – Херсон: Херсонський державний університет. Вип. LXXVIII, Т. 2, С. 86-91. 5) **Олефір, О. І.** (2010) Завдання та джерела розвитку лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ на уроках читання / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Вип. XV. – Кам'янець-Подільський, С. 164-167. 6) **Ревуцька, О. В.** (2003) Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ): Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 20 с. 7) **Соботович, Є. Ф.** (2005) Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку / Теорія і практика сучасної логопедії : Збірник наукових праць. Вип.2. – К.: Актуальна освіта, С.3-7. 8) **Чередніченко, Н. В.** (2017) Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 205 с.

### References

1) **Golub, N.M.** (2019). Dydaktychnyi material z korektsii ta rozvytku pysemnoho movlennia uchniv molodshoho shkilnoho viku: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ch.1. – K.: Vidavnychij Dim «Slovo», 384 s. 2) **Logopediya** : pidruchnik (2014). Za red. M. K. Sheremet. [vid. 3-te, perer. ta dopovn.]. – K.: Vidavnychij Dim «Slovo», 672 s. 3) **Makhukova, T. V.** (2012) Formuvannia kultury spilkuvannia u ditei molodshoho shkilnoho viku iz tiazhkymu porushenniamy movlennia zasobamy frazeolohizmiv : Avtoref. dys. kand. ped. nauk. – Luhansk, 21 s. 4) **Milevska, O. P.** (2017) Doslidzhennia leksyko-semantychnykh umin u starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia / Pedagogichni nauky : Zbirnyk naukovykh prats. – Kherson: Khersonskiy derzhavnyi universytet, Vyp. LXXVIII, T. 2.– S. 86-91. 5) **Olefir, O. I.** (2010) Zavidannia ta dzherela rozvytku leksychnoi skladovoi movlennia u molodshykh shkoliariv iz TPM na urokakh chytannia / Zbirnyk

naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Vyp. XV. – Kamianets-Podilskyi, S. 164-167. 6) **Revutska, O. V.** (2003) Slovtvorcha robota yak zasib zbahachennia leksychnoho zapasu molodshykh shkoliariv iz tiazhkomy vadamy movlennia (TVM): Avtoref. dys. kand. ped. nauk. – K., 20 s. 7) **Sobotovych, Y. F.** (2005) Formuvannia semantychnoi struktury slova u ditei z vadamy movlennievoho rozvytku / Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: Zbirnyk naukovykh prats: Vyp.2. – K.: Aktualna osvita, S.3-7. 8) **Cherednichenko, N.V.** (2017) Pochatkovyi kurs navchannia ukraïnskoi movy molodshykh shkoliariv iz tiazhkomy porushenniamy movlennia (TPM). – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 205 s.

Стаття подана до друку 01.05.2023 р.

УДК 376.011.3-051-056.264:373.056.2

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.52-61

**ГРИНЬКОВА Н.**

nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6906-3542>

**ЛІСОВА Л.**

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

**ОПАЛЮК О.**

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

## СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

**Відомості про авторів.** **ГРИНЬКОВА Надія**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, Україна. E-mail: [nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua](mailto:nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua); **ЛІСОВА Людмила**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: [ruzhitska1605@ukr.net](mailto:ruzhitska1605@ukr.net); **ОПАЛЮК Олег**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету спеціальної освіти, психології і соціальної

роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: sedoy74@ukr.net

**Contact: HRYNKOVA Nadiia**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Education, Rivne State University for the Humanities, Ukraine. E-mail: nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua; **LISOVA Lyudmila**, Ph.D. of pedagogy, Senior Lecturer of the Department of therapy and special methods of Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Ivan Ogienko Kamyanskyi-Podilsky National University, Ukraine. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net; **OPALYUK Oleh**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Fundamentals of Correctional Work, Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Ivan Ogienko Kamyanskyi-Podilsky National University, Ukraine. E-mail: sedoy74@ukr.net

**Відомості про наявність друківаних статей на дану тематику.**  
**Лісова Л.І., Опалюк О.М., Глоба О.П.** До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: вип. 18 за ред. М.К. Шеремет Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. С.97-111. **Гринькова Н. М.** Науково-теоретичні засади логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Корекційна педагогіка і психологія*. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / за ред. Н.С. Гаврилової. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2021. Вип. 12. С. 88-93.

**Гринькова Н., Лісова Л., Опалюк О.** Сучасні проблеми організації роботи вчителя-логопеда в умовах інклюзивно-ресурсного центру. У даній статті виокремлені та проаналізовані сучасні проблеми організації роботи вчителя-логопеда, який працює в інклюзивно-ресурсному центрі: недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету для надання психолого-педагогічної допомоги дітям, які мають порушення мовлення; удосконалення та унормування роботи вчителя-логопеда в умовах онлайн режиму; надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами із сімей, які є біженцями, або тимчасово внутрішньо переміщеними особами та ін. На підставі результатів проведеного опитування серед вчителів-логопедів (фахівців) інклюзивно-ресурсних центрів, у якому взяли участь 30 респондентів. Зміст питань анкети передбачав виявлення актуальних проблем, які пов'язані із організацією логопедичної роботи в інклюзивно-ресурсних центрів і шляхів їх вирішення. Анкета вміщена у Google формі, у якій проводилося опитування учителів-логопедів, які працюють в інклюзивно-ресурсних

центрах та ознайомлення із досвідом роботи учителя-логопеда в цій установі також визначено ряд факторів, які стоять на заваді його ефективної роботи.

За результатами проведеної роботи нами встановлено, що діяльність сучасних інклюзивно-ресурсних центрів обмежується низкою проблем, які пов'язані з організацією роботи самої установи та фахівця (учителя-логопеда), а також із державною політикою та ставленням суспільства до потреб дітей із особливими освітніми потребами та їхніх батьків. Проведене опитування, а також спостереження за роботою учителя-логопеда в цих установах дає підстави для висновку, що проблеми, які стоять на заваді його ефективної роботи пов'язані із низкою факторів: особистим ставленням до роботи і відповідальністю щодо виконання професійних обов'язків; діяльністю самої установи, наявністю необхідного матеріально-технічного забезпечення, введенням банку даних дітей з особливими освітніми потребами; державним регламентуванням і підтримкою діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, відтак забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, а також ставлення суспільства до таких дітей.

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами; інклюзивно-ресурсний центр; логопед; порушення мовлення.

**Grynkova N., Lisova L., Opaliuk O. Contemporary problems of organizing the work of a speech therapist in the conditions of an inclusive resource center.** This article highlights and analyzes modern problems of organizing the work of a speech therapist who works in an inclusive resource center: insufficient material and technical support of the office for providing psychological and pedagogical assistance to children with speech disorders; improving and standardizing the work of a speech therapist in the online mode; provision of psychological-pedagogical and correctional-developmental services to children with special educational needs from families who are refugees or temporarily internally displaced persons, etc. Based on the results of a survey conducted among speech therapist teachers (specialists) of inclusive resource centers, in which 30 respondents took part. The content of the questions in the questionnaire provided for the identification of current problems related to the organization of speech therapy work in inclusive resource centers and ways to solve them. The questionnaire is included in the Google form, in which a survey of speech therapists working in inclusive resource centers was carried out and familiarization with the work experience of a speech therapist in this institution was also identified a number of factors that stand in the way of his effective work.

The analysis of the answers gives grounds for the conclusion that the modern system of inclusive education partially meets the needs of children with speech disorders, as 93% of the surveyed speech therapists believe so, 7% are convinced that it does not. According to experts, the organizational and methodical direction

of work needs improvement the most (33%), consultative and educational (27%), correctional and developmental (23) less, and the least number of respondents chose the diagnostic direction of work as the one that needs improvement.

Based on the results of our work, we found that the activity of modern inclusive resource centers is limited by a number of problems related to the organization of the work of the institution itself and the specialist (teacher-speech therapist), as well as the state policy and society's attitude to the needs of children with special educational needs and their parents. The conducted survey, as well as observation of the work of a speech therapist in these institutions, gives grounds for the conclusion that the problems that stand in the way of his effective work are related to a number of factors: personal attitude to work and responsibility for the performance of professional duties; the activities of the institution itself, the availability of the necessary material and technical support, the introduction of a data bank of children with special educational needs; state regulation and support for the activities of inclusive resource centers, thereby ensuring the right of children with special educational needs to receive quality education, as well as society's attitude towards such children.

**Key words:** children with special educational needs; inclusive resource center; speech therapist; speech disorder

**Постановка проблеми.** Система освітніх України за останні роки зазнала суттєвих змін, що, насамперед, передбачає введення інклюзивного навчання з метою задоволення прав дітей із особливими освітніми потребами (надалі ООП) на здобуття якісної освіти, число яких, на превеликий жаль, неупинно зростає. Це явище, на нашу думку, обумовлене низкою біологічних та соціальних факторів, а також погіршенням економічних, політичних та екологічних умов. Події сьогодення, які пов'язані із війною в Україні породили невтішну тенденцію зростання числа дітей, які потребують психолого-педагогічної та корекційної допомоги.

Таким чином, актуальним наразі є відкриття інклюзивних установ для здійснення комплексної діагностики розвитку дитини та надання необхідної допомоги у навчанні, вихованні, відтак, входження у суспільство та ведення активної життєдіяльності дітьми з ООП та інвалідністю. Такими установами є інклюзивно-ресурсні центри (надалі ІРЦ), створення яких, на базі реорганізованих психолого-медико-педагогічних консультацій, було ініційовано Кабінетом Міністрів України відповідною постановою № 545 від 12 липня 2017 року. З того часу створено цілу мережу інклюзивно-ресурсних центрів по всій Україні. Зважаючи на характеристику дітей з ООП зазначимо, що всі вони відзначаються наявністю певного типу мовленнєвого порушення, а, отже, здійснення логопедичної діагностики та надання логопедичних корекційних послуг є одним із важливих завдань

ІРЦ. Таким чином, дослідження сучасних проблем логопедичної роботи в умовах сучасних інклюзивних центрів є актуальним і необхідним.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проведений аналіз наукових джерел засвідчив різноаспектність досліджень актуалізованої проблеми, наявність публікацій як теоретичного, так і практичного змісту. Зокрема, Л. Лісова, І. Малишевська, С. Миронова, О. Таранченко, З. Шевців, Г. Якимчук та ін. розкрили теоретичні засади функціонування інклюзивного освітнього середовища. Питання створення умов для здобуття освіти і соціальної та побутової адаптації дітей з ООП розкрито у працях А. Ангелової, В. Засенка, Н. Івашури, Л. Прохоренко, Н. Примак, Н. Сидоренко та ін. [4; 5; 6].

Технологічний аспект організації інклюзивної освіти розкрили А. Гета, В. Заїка, В. Коваленко та ін. [7; 8; 11].

О. Гаврилов, Н. Гаврилова, О. Глоба, В. Левицький та ін. представили теоретичні підходи до гендерного аспекту виховного процесу в контексті спеціальної освіти [1; 5].

ІРЦ як установи стали предметом дослідження А. Колупаєвої, Т. Каменчук, М. Порошенко, Л. Прохоренко, М. Ярощук та ін. [3; 4; 8].

Організаційно-методичні аспекти діяльності логопеда представили Ю. Бойчук, Н. Ващук, Н. Гаврилова, Н. Жукова, Т. Ілляшенко, С. Мартинець, О. Мілевська, Е. Мастюкова, Н. Обухівська, Ю. Рібцун, О. Ткач, Л. Федієнко та ін. [1; 2; 7; 11].

Інноваційні технології в діяльності ІРЦ запропоновані Н. Обухівською, Т. Ілляшенко та ін. [7].

Професійна компетентність і організаційні засади діяльності учителя-логопеда висвітлена у працях І. Малишевської, І. Мартиненко, Л. Перцевої, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Л. Стахової та ін. [2; 4; 7; 11].

**Мета нашого дослідження** є виокремлення та аналіз сучасних проблем діяльності учителя-логопеда в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

**Виклад основного матеріалу.** З метою визначення сучасних проблем організації роботи в умовах ІРЦ нами було проведено опитування серед вчителів-логопедів (фахівців) ІРЦ, у якому взяли участь 30 респондентів. Зміст питань анкети передбачав виявлення актуальних проблем, які пов'язані із організацією логопедичної роботи в ІРЦ і шляхів їх вирішення. Анкета вміщена у Google формі, у якій проводилося опитування учителів-логопедів, які працюють в ІРЦ, представлена за наступним посиланням [https://docs.google.com/forms/d/10VTL3c99nxWOiQ\\_Toma3u-\\_nUf7TAXgRPrAdlgtIYTY/edit](https://docs.google.com/forms/d/10VTL3c99nxWOiQ_Toma3u-_nUf7TAXgRPrAdlgtIYTY/edit)

Аналіз відповідей дає підстави для висновку, що сучасна система інклюзивної освіти задовольняє потреби дітей з мовленнєвими порушеннями частково, оскільки так вважає 93% опитаних учителів-



логопедів, 7% переконані, що не задовольняє. На думку фахівців потребують удосконалення найбільше організаційно-методичний напрям роботи (33%), менше консультативно-просвітницький (27%), корекційно-розвитковий (23%), найменше респондентів обрали діагностичний напрям роботи, як такий, що потребує вдосконалення.

Серед проблем, які утруднюють діяльність учителя-логопеда в умовах інклюзивно-ресурсного центру усі опитані фахівці обрали недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету для надання психолого-педагогічної допомоги дітям, які мають порушення мовлення (100%), дистанційний режим роботи – 93%, відповідь «кадрове забезпечення ІРЦ кваліфікованими спеціалістами» обрали 40% респондентів. Серед «іншого» опитані зазначили: «труднощі із доїздом дітей-інвалідів у приміщення ІРЦ та фахівців (консультантів) до віддалених сіл, де проживають діти, які не можуть самостійно пересуватися». Зазначимо, що відповідь на це і наступні питання анкети передбачає вибір одного чи декількох із запропонованих варіантів, або написання власної відповіді.

На питання запропонованої нами анкети у контексті нашого дослідження «Що потрібно для покращення матеріально-технічного обладнання кабінету логопеда Вашого інклюзивно-ресурсного центру?» опитані найбільше потребують комплектів логопедичних інструментів для постановки звуків (93%), дидактичний матеріал з розвитку мовлення необхідний для 50% респондентів, комп'ютерна техніка і спеціалізовані комп'ютерні програми обрали 40% учителів-логопедів, найменше (33%) потребують меблів (у тому числі спеціального устаткування для логопедичної роботи, наприклад, логопедичні дзеркала).

Аналіз відповідей на питання «Якими програмами та ресурсами Ви користуєтеся при організації роботи в дистанційному режимі?» засвідчив, що найбільшу популярність для роботи в онлайн режимі має телефон (100%), Viber група (100%), програмою GoogleMeet для проведення відеоконференції користується 83% респондентів, Zoom– 17%, менше використовується електронна пошта (27%) і Skipe (7%).

Як зазначалося раніше однією із важливих проблем організації роботи вчителя-логопеда (фахівця) в інклюзивно-ресурсному центрі є надання корекційно-розвиткових, психолого-педагогічних послуг в умовах сьогодення, коли спочатку внаслідок карантину через епідемію і поширення COVID-19, а наразі через війну, яка розпочалася 24 лютого 2022 року через російську агресію і напад на територію нашої держави, доводиться працювати в дистанційному режимі. З огляду на це, а також результати проведеного опитування одним із нагальних питань є удосконалення та унормування роботи вчителя-логопеда в умовах онлайн режиму.

Зазначимо, що ІРЦ під час карантину у своїй роботі послуговується рекомендаціями Міністерство освіти і науки України, які викладено у листі МОН до керівників департаментів та управлінь освіти і науки. У цьому

документі зроблено наголос на тому, що згідно наказу про роботу установи під час карантину, який мають видати керівники, запроваджується: гнучкий режим організації роботи усіх фахівців, затверджуються заходи щодо виконання працівниками організаційно-педагогічної, інформаційно-методичної та консультативної роботи (наприклад, підготовка і проведення онлайн семінарів, вебінарів тощо); не здійснюється комплексне оцінювання з метою визначення особливих освітніх потреб дитини. Також зазначено, що фахівці ІРЦ повинні надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові, інформаційно-консультативні та інші послуги у дистанційному режимі із застосуванням телефону, або онлайн-засобів (Viber група, електронна пошта, Skipe, Zoom, GoogleMeet та інші) [10].

Аналіз досвіду роботи Комунальної установи «Клеванський інклюзивно-ресурсний центр» засвідчив, що у ньому налагоджена система дистанційної роботи учителя-логопеда та інших фахівців під керівництвом директорки Надії Шагай. Так, кожним фахівцем, у тому числі учителем-логопедом, укладено і затверджено план дистанційної роботи на відповідний період, який передбачає:

- підготовку та розміщення інформаційних повідомлень, методичних матеріалів для батьків у групі Viber «Батьки ІРЦ»;
- проведення онлайн консультацій вчителям, які працюють в системі інклюзивної освіти та батькам дітей з особливими освітніми потребами;
- проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять з дітьми, які стоять на обліку в ІРЦ згідно затвердженого графіку;
- підвищення рівня своєї професійної компетентності (навчання на платформах «EDERA», «Prometheus», «Всеосвіта», «На урок»);
- участь у вебінарах, семінарах, круглих столах, нарадах, засіданнях фахівців ІРЦ в онлайн режимі;
- створення та систематичне оновлення «Банку ресурсних матеріалів» для фахівців, вчителів, батьків дітей з особливими освітніми потребами, які знаходяться на обліку в ІРЦ; у Банку, який розміщено на Google диску та на сайті установи вміщено рекомендації, поради, корекційно-розвиткові завдання, вправи, відеоматеріали, посібники, підручники, презентації тощо.
- здійснення в режимі онлайн просвітницької діяльності шляхом створення і ведення фотогалереї, підбірки відповідних матеріалів про потреби, особливості та допомогу дітям з особливими освітніми потребами та розміщення цієї інформації на сайті, соціальних мережах (наприклад Facebook), інформаційних сторінках сайту відділу освіти тощо.

Окрім того, важливим питанням, яке наразі потребує вирішення, є надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП (у тому числі з інвалідністю) із сімей, які є біженцями, або тимчасово внутрішньо переміщеними особами. Проблеми, насамперед, пов'язані із емоційно-психологічним станом дітей та їхніх батьків через пережиті події,

втратаю необхідних документів, що урахується при наданні консультацій та відповідних послуг фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. З такими категоріями дітей та їхніми батьками фахівці працюють у змішаному режимі (очно-дистанційному) при дотриманні усіх необхідних заходів безпеки, які пов'язані із сигналами оповіщення про наявність загрози чи повітряної тривоги.

**Висновки.** Отож, діяльність сучасних інклюзивно-ресурсних центрів обмежується низкою проблем, які пов'язані з організацією роботи самої установи та фахівця (учителя-логопеда), а також із державною політикою та ставленням суспільства до потреб дітей із особливими освітніми потребами та їхніх батьків. Проведене опитування, а також спостереження за роботою учителя-логопеда в цих установах дає підстави для висновку, що проблеми, які стоять на заваді його ефективної роботи пов'язані із низкою факторів:

- особистим ставленням до роботи і відповідальністю щодо виконання професійних обов'язків;
- діяльністю самої установи, наявністю необхідного матеріально-технічного забезпечення, введенням банку даних дітей з ООП;
- державним регламентуванням і підтримкою діяльності ІРЦ, відтак забезпечення права дітей з ООП на здобуття якісної освіти, а також ставлення суспільства до таких дітей.

### Бібліографія

1. **Гаврилов О. В., Левицький В. Е., Гаврилова Н. С.** Теоретичні підходи до гендерного аспекту виховного процесу в контексті спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка* Науковий часопис, 2021. Випуск 41. С.5–12.
2. **Гринькова Н. М.** Науково-теоретичні засади логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Корекційна педагогіка і психологія*. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / за ред. Н.С. Гаврилової. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2021. Вип. 12. С. 88-93.
3. **Каменщук Т. Д.** Інклюзивно-ресурсні центри в контексті співпраці із закладами освіти. *Scientific Collection «Inter Conf», (78)*: with the Proceedings of the 1 International Scientific and Practical Conference «Scientific Goals and Purposes in XXI Century» (Seattle, USA, October 7–8, 2021). Seattle, USA: Pro Quest LLC, 2021. 480 p. С. 77-82. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/15070/13693> (дата звернення: 15.12.2021).
4. **Колупаєва А. А., Таранченко О. М.** Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 304.
5. **Лісова Л. І., Опалюк О. М., Глоба О. П.** До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки). Випуск №18 (2021) URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n18-2021/lisova-li-opaljuk-om-globa-op-do-pitannja-pro-robotu-logopeda-v-umovah->

[inkluzivnogo-navchalnogo-prostoru.html](#) (дата звернення: 27.12.2021). **6. Миронова С. П.** Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 164 с. **7. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Якимчук Г. В.** Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні: здобутки, втрати, перспективи. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 135–141. **8. Порошенко М. А.** Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ Агенство «Україна», 2019. 300 с. **9. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр:** Постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12 липня 2017 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>. **10. Про організаційні засади роботи інклюзивно-ресурсних центрів в умовах карантину:** Лист Міністерства освіти і науки № 1/9-185 від 03.04.20 року URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/72746/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/72746/). **11. Рібцун Ю. В.** Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя-логопеда. *Логопед.* 2012. № 1 (13) січень. С. 2–7.

### References

**1. Gavrilov O. V., Levitskiy V. E, Gavrilova N. S.** Teoretichni piddhodi do gendernogo aspektu viovhnogo protsesu v konteksti spetsialnoyi osviti. *Korektsiyna pedagogika Naukoviy chasopis*, 2021. Vipusk 41. S.5–12. **2. Grinkova N. M.** Naukovo-teoretichni zasady logopedichnoyi roboti v umovah Inklyuzivno-resursnogo tsentru. *Korektsiyna pedagogika I psihologiya. Visnik Kam'yanets-Podil'skogo natsionalnogo unversitetu Im. Ivana Ogiienka / za red. N.S. Gavrilovo Yi. Kam'yanets-Podil'skiy: Vidavets Kovalchuk O. V., 2021. Vip. 12. S. 88-93.* **3. Kamenschuk T. D.** Inklyuzivno-resursni tsentri v konteksti spivpratsi iz zakladami osviti. *Scientific Collection «Inter Conf», (78) : with the Proceedings of the 1 International Scientific and Practical Conference «Scientific Goals and Purposes in XXI Century» (Seattle, USA, October 7–8, 2021). Seattle, USA: Pro Quest LLC, 2021. 480 p. S. 77–82.* URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/15070/13693> (data zvernennya: 15.12.2021). **4. KolupaEva A. A., Taranchenko O. M.** Navchannya dlitey z osoblivimi osvithnimi potrebami v Inklyuzivnomu sereдовischI: navchalno-metodichniy posibnik. Harkiv: Ranok, 2019. 304. **5. Lisova L. I., Opalyuk O. M., Globa O. P.** Do pitannya pro robotu logopeda v umovah Inklyuzivnogo navchalnogo prostoru. Aktualni pitannya korektsiynoyi osviti (pedagogichni nauki). Vipusk #18 (2021) URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n18-2021/lisova-li-opaljuk-om-globa-op-do-pitannja-pro-robotu-logopeda-v-umovah-inkluzivnogo-navchalnogo-prostoru.html>(data zvernennya: 27.12.2021). **6. Mironova S. P.** Pedagogika Inklyuzivnoyi osviti: navch.-metod. posibnik Kam'yanets-Podil'skiy: Kam'yanets-Podil'skiy natsionalniy unversitet Imeni Ivana Ogiienka. 2016.

164 s. **7. Obuhivska A. G., Ilyashenko T. D., Yakimchuk G. V.** Inklyuzivna osvIta dlTej z osoblivimi osvItnlmi potrebami v UkraYinI: zdobutki, vtrati, perspektivi. Inklyuzivna osvIta: Ideya, strategIya, rezultat: materIali I VseukraYinskoYi mIzhdistsiplInarnoYi naukovo-praktichnoYi konferentsIYi (m. TernopIl, 8 kvItnya 2021 r.). TernopIl: TNPU, 2021. S. 135–141. **8. Poroshenko M. A.** Inklyuzivna osvIta: navchalniy posIbnik. KiYiv: TOV Agenstvo «UkraYina», 2019. 300 s. **9. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro Inklyuzivno-resursniy tsentr:** Postanova Kabinetu MInIstrIv UkraYini # 545 vId 12 lipnya 2017 roku URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p#Text>. **10. Pro organIzatsIynI zasady roboti Inklyuzivno-resursnih tsentrIv v umovah karantinu:** List MInIsterstva osvIti I nauki # 1/9-185 vId 03.04.20 roku URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/72746/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/72746/). **11. Rihtsun Yu. V.** Naukovo-teoretichnI aspekti profesIynoYi dIyalnostI vchitelya-logopeda. Logoped. 2012. # 1 (13) sIchen. S. 2–7.

**Авторський внесок:**

Н. Гринькова – 40%, Л. Лісова – 30%, О. Опалюк – 30%

Стаття подана до друку 10.05.2023 р.

УДК 376-056.264:316.6

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.61-74

**О. КОНСТАНТИНІВ**

[konstantyniv15@gmail.com](mailto:konstantyniv15@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

**О. ТКАЧ**

[oxana77tkach@ukr.net](mailto:oxana77tkach@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ КОМУНІКАТИВНОГО  
ПАСПОРТУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ  
КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

**Відомості про авторів:** Оксана КОНСТАНТИНІВ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: науково-методологічні спекти організації

розвивального та корекційного середовища для дітей з системними порушеннями мовлення, зниженням пізнавальних інтересів різного ступеня важкості; **Оксана ТКАЧ**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: методологічні та методичні аспекти організації роботи з дітьми зі складними та комплексними порушеннями психофізичного розвитку, проблематика подолання системних порушень мовлення, формування семантичної складової мовленнєвої системи.

Contact: **Oksana KONSTANTYNIV**, PhD, associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods of Kamyanets - Podilsky National University named after Ivan Ohienko. In the circle of scientific interests: scientific and methodological aspects of the organization of a developmental and correctional environment for children with systemic speech disorders, a decrease in cognitive interests of varying degrees of severity; **Oxana TKACH**, Ph.D. of pedagogical sciences, Senior Lecturer Chair of Speech Therapy and Special methods in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskiy National Ivan Ohienko University. In the field of scientific interests: methodological and methodical aspects of organizing work with children with complex and complex disorders of psychophysical development, problems of overcoming systemic speech disorders, formation of semantic component of speech system

**Константинів О., Ткач О. Особливості розробки комунікативного паспорту як засобу формування комунікативної взаємодії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.** Комунікативний процес є основою спілкування, організація якого залежить від розуміння системи й структури процесу, а також природи комунікативного акту. Діти із тяжкими порушеннями мовлення відчують труднощі у реалізації комунікативних навичок. Порушення розвитку значно перешкоджають та обмежують повноцінне спілкування дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Одним із засобів, що може допомогти дітям даної категорії взаємодіяти з оточуючими людьми є використання комунікативного паспорту у повсякденному житті. У статті розглянуто комунікативний паспорт учня з тяжкими порушеннями мовлення як документ, у якому відображаються основні відомості про дитину необхідні організації її повноцінної життя соціумі.

Для розробки комунікативного паспорту було проведено спостереження за дитиною з порушеннями мовлення, бесіда та анкетування батьків направлене на з'ясування: оцінки комунікативних, когнітивних, лінгвістичних, психосоціальних и рухових здібностей дитини з тяжкими

порушеннями мовлення. Зміст комунікативного паспорта дитини з порушеннями мовлення включає такі розділи: інформаційний (це особиста перша сторінка – відомості про себе та близьких дорослих); комунікативний (повідомлення про те, як дитина висловлює свої думки, як краще з нею спілкуватися, як вона реагує на незнайомих людей тощо); пізнавальний та поведінковий (тут описуються основні вміння дитини та її характер, схильність, попередження про емоційні особливості дитини, про можливі негативні прояви в її поведінці); медичний (до цього блоку входить набір медичних показань та протипоказань дитини, які препарати можливо, житєво необхідні).

**Ключові слова:** комунікація, дитина, тяжкі порушення мовлення, комунікативний паспорт.

**Konstantyniv O., Tkach O. Features of the development of a communicative passport as a means of forming communicative interaction in children with severe speech disorders.** The communicative process is the basis of communication, the organization of which depends on understanding the system and structure of the process, as well as the nature of the communicative act. Children with severe speech disorders experience difficulties in implementing communication skills. Developmental disorders significantly hinder and limit the full communication of a child with severe speech disorders. One of the means that can help children of this category to interact with the surrounding people is the use of a communicative passport in everyday life. It was determined that the communicative passport of a student with severe speech disorders is a document that displays the basic information about the child necessary for the organization of his full-fledged life in society. This is a practical and individualized method of supporting children, adolescents and adults who find it difficult to talk about themselves. A passport combines versatile information about a person, which is presented in a clear and simple form.

In order to develop a communicative passport, an observation of a child with speech disorders, a conversation and a questionnaire of parents were conducted aimed at finding out: assessment of communicative, cognitive, linguistic, psychosocial and motor abilities of a child with severe speech disorders. The results were reflected in the child's communicative passport in an accessible form, taking into account the student's current and potential communicative needs.

The content of the communicative passport of a child with speech disorders includes the following sections: informative (this is a personal first page - information about yourself and close adults); communicative (information about how the child expresses his thoughts, how best to communicate with him, how he reacts to strangers, etc.); cognitive and behavioral (here the basic skills of the child and its character, inclination, warning about the emotional features of the child, about possible negative manifestations in its behavior are described); medical

(this block includes a set of medical indications and contraindications for the child, which drugs may be vitally necessary).

It was determined that the use of a communicative passport for a student with severe speech disorders is a necessary condition for her optimal and full socialization in the modern world. In the process of collecting information for filling out the communicative passport, the accumulated information about the child is updated and revised, both by parents and by pedagogical workers interacting with the student. The result of such cooperation is a communicative passport that meets the needs of the child, the requests of parents and the teaching staff.

**Key words:** communication, child, speech disorder, communicative passport.

**Постановка проблеми.** Інклюзивна освіта стає пріоритетною формою освіти осіб з особливими освітніми потребами і набуває поширення у закладах освіти в Україні. В чинних нормативних документах (Законі України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про зміни до Закону «Про загальну середню освіту» щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» та ін.) зазначається, що держава має забезпечити права і можливості осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [16]. Зі розширенням форм надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти все більше учнів з порушеннями мовлення навчаються у закладах з інклюзивною формою навчання. Серед контингенту школярів з особливими освітніми потребами значну частку складають діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Важливу роль у процесі соціальної адаптації дитини відіграє вміння оперувати всім спектром комунікативних та соціально-побутових навичок, якими вона має користуватися у своїй повсякденній діяльності. Обмежена здатність користуватися мовленням як основною формою комунікації, недостатні можливості міжсоціальної взаємодії призводить до спотворення поведінкових реакцій дитини з тяжкими порушеннями мовлення, формування вторинних захисних механізмів: вона намагається привернути до себе увагу оточуючих (дорослих і однолітків) за допомогою різних видів агресії, або навпаки, демонструє млявість, інертність, мовленнєвий негативізм. У цьому випадку є потреба звернутися до інших, альтернативних способів комунікації, які доповнюють і тим, хто замінює мовлення, тобто до альтернативної та додаткової комунікації.

Процеси гуманізації всіх сторін життя суспільства, у тому числі і освіти дітей з тяжкими порушеннями мовлення – з одного боку, та потреба у розробці методичного супроводу формування у них комунікативної



компетенції з метою успішної соціальної адаптації – з іншого, визначають актуальність розробки допоміжних засобів які б полегшували встановлення комунікації з дитиною з тяжкими порушеннями мовлення.

**Мета** статті – вивчити особливості розробки комунікативного паспорту як засобу формування комунікативної взаємодії учнів з загальним недорозвиненням мовлення.

**Аналіз наукових досліджень.** І. Мартиненко зазначає, що одним з найбільш яскравих прикладів прояву порушень в спілкуванні є проблема становлення комунікативної діяльності дітей порушеннями мовлення належить до найбільш значущих і недостатньо розроблених у логопедії та логопсихології [2]

Есе більше в останні роки, надається увага дослідженням комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. На думку науковців (Н. Гаврилової, І. Мартиненко, О. Мілевської, І. Тищенко, О. Ткач та ін), труднощі спілкування дітей із ЗНМ проявляються у несформованості основних форм комунікації, зміщенні ієрархії мети в знижені потреби спілкування, недостатній сформованості комунікативних умінь і засобів. Вчені зазначають, що дефіцитарність вербальних засобів спілкування позбавляє можливості взаємодії між дітьми, стає перешкодою у формуванні соціальної взаємодії [1,2,3,4].

Ідея використання комунікативного паспорту як засобу розвитку комунікативної взаємодії дітей з порушеннями мовлення належить Sally Millar. Вона вперше розробила і застосувала персональний комунікативний паспорт як практичний і орієнтований на особистість спосіб підтримки дітей, молоді та людей, які не можуть говорити за себе. Метою розробки і застосування паспорту Sally Millar вбачала: показати дитину/людину позитивно як особистість, а не як набір «проблем» чи недоліків; зробити акцент на власні погляди і вподобання особи з ПМ та привернення уваги інших; відобразити «родзинку» унікального характеру дитини/людини; описати найефективніших засоби спілкування дитини/людини та те, як інші можуть найкраще спілкуватися з людиною та підтримувати її; зібрати воедино інформацію з минулого та сьогодення та з різних контекстів, щоб допомогти педагогам та партнерам по розмові зрозуміти людину та успішно взаємодіяти з нею [6].

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативний паспорт дитини з порушеннями мовлення – це комплексна інформація, яку особа підсвідомо, автоматично повідомляє про себе різними засобами комунікативного коду, паралінгвістичними, використанням правил, законів, конвенцій тощо іншим учасникам спілкування і тим, хто за цим спілкуванням спостерігає. Використання комунікативного паспорту для дитини з тяжкими порушеннями мовлення, на наш погляд може допомогти спростити

встановлення комунікативної взаємодії і власне комунікацію з цією дитиною та забезпечити її потреби у спілкуванні з оточуючими.

Комунікативний паспорт складались для дитини дошкільного віку так і для дитини молодшого шкільного віку. У обох дітей у висновку невропатолога стояв діагноз «загальне недорозвинення мовлення не з'ясованого генезу». У психолого-педагогічні характеристики зазначались труднощі встановлення комунікативного контакту, розуміння зверненого мовлення, знижена мотивація до спілкування тощо.

Розробка комунікативного паспорта включала три етапи:

1. Перший етап - збір інформації.
2. Другий етап – аналіз та обробка отриманої інформації
3. Третій етап - розробка і обговорення комунікативного паспорта, внесення корективів (за потреби).

Збір інформації відбувався шляхом проведення бесід з педагогами, логопедом, психологом та батьками дитини/учня з порушеннями мовлення і спостереження за комунікативною діяльністю дитини (див. таб. 1).

**Таблиця 2.1**

**Діагностичні критерії спостереження за комунікативною діяльністю дитини з тяжкими порушеннями мовлення**

Питання	Приклади
<b>1. Комунікативна поведінка</b>	
<b>1.1. Вокалізації</b>	
Які звуки вимовляє?	
В яких ситуаціях ці звуки, вимовляє?	
<b>1.2 Погляд</b>	
Спостерігає за навколишнім середовищем?	
Слідкує за іншими людьми/дітьми що знаходяться у полі зору?	
Помічає візуально цікаві об'єкти?	
Візуально розрізняє знайомі і незнайомі предмети і людей?	
Витримує зоровий контакт з людиною/дитиною?	
Виражає поглядом бажання привернути увагу; дії, ситуації, протест?	
<b>1.3 Міміка</b>	
Може мімікою виражати емоції (радість, здивування, злість, страх)?	
Відповідає вираз обличчя ситуації?	
Чи є незрозумілість в інтерпретації виразу обличчя?	
Здатний контролювати міміку?	
Дає відповідь на запитання або на ситуацію за допомогою міміки?	
Змінюється вираз обличчя спонтанно?	
Чи відповідає міміка ситуації?	

<b>1.4 Жести</b>	
Демонструє цілеспрямовані рухи до предметів?	
Використовує рухи тіла з метою задоволення потреби?	
Чи посилюються мимовільні рухи по відношенню окремих дій, ситуацій, людей?	
Застосовує жести для привертання до себе уваги?	
Використовує жести з метою задоволення власних потреб?	
Чи пов'язані жести з іншими формами комунікації?	
<b>1.5 Інтерактивна поведінка</b>	
Чи реагує на звернення?	
Чи реагує на розумові вимоги?	
Чи виявляє відмінності у реагуванні на співрозмовників, ситуацію?	
Чи ініціює комунікативної взаємодії?	
Чи виявляє пропорційну поведінку у ситуації зміни співрозмовника?	
Як реагує на непорозуміння?	
Чи може відповісти на додаткові запитання при повтореннях з метою зняття непорозуміння?	
Чи використовує альтернативні форми комунікації в не зовсім зрозумілій ситуації?	
Чи може ефективно спілкуватися за допомогою своєї комунікативної системи з оточуючими?	
<b>2. Лінгвістичні здібності</b>	
<b>2.1 Сприймання і розуміння</b>	
Чи реагує на власне ім'я?	
Чи розуміє імена людей, назви об'єктів, подій?	
Чи може відповідати на запитання, показуючи «Так»/«Ні»?	
Чи розуміє прості вимоги?	
Чи розуміє названі об'єкти?	
Чи розуміє об'єкти по їх функціональному опису?	
Чи розуміє родова поняття?	
Чи розуміє фрази з конкретним значенням?	
Чи може зрозуміти фрази з переносним значенням?	
Чи може зрозуміти фрази, що виражають причинно-наслідкові, тимчасові відносини, умова (пропозиції «Якщо..., то потім...»)?	
Чи розуміє займенники, прикметники?	
Чи розуміє репродуктивні питання: «Хто, що?»	
Чи може відповісти та зрозуміти запитання: «Де?», «Куди?»	
Чи може відповісти на питання інших людей?	
Чи розуміє він побутові питання?	

<b>2.2 Здібності мовленнєвого висловлювання</b>	
<b>2.2.1 Артикуляційна моторика</b>	
Чи відчуває він/вона проблеми з їдою (їжа з ложки, жування, ковтання)?	
Чи виконує він/вона довільні (мимовільні) рухи органами артикуляційного апарату?	
Чи скоординовані у нього дихальна, голосова та артикуляційна системи?	
<b>2.2.2 Мовлення</b>	
Чи продукує він/вона усні висловлювання?	
Чи зрозумілі його/її висловлювання?	
Чи може він/вона однозначно відповісти «Так» та «Ні»?	
Чи може він/вона розбірливо вимовляти інші слова?	
<b>2.2.3 Допомога при комунікації</b>	
Чи може він/вона усно висловити свої повсякденні потреби?	
Чи здатний усно повідомити про своє самопочуття, емоційний стан? Чи вміє називати знайомих людей, об'єкти, ситуації, місця?	
Чи вміє усно висловити відношення «людина-дія» та «дія-об'єкт»?	
Чи може ставити запитання?	
Чи здатний відповідати на прості запитання?	
<b>2.2.4 Читання і письмо</b>	
Чи розуміє літери та цифри?	
Чи може впізнавати часто вживані слова?	
Чи здатний розпізнавати знайомі іменники та дієслова?	
Чи може читати речення та розуміти сенс прочитаного?	
Чи вміє писати літери (застосовуючи допоміжні засоби)?	
Чи може писати знайомі слова?	
Чи здатний писати прості речення?	
<b>3. Рухові здібності</b>	
Який загальний моторний розвиток дитини?	
Чи може самостійно пересуватися?	
Яка частина тіла більше здатна до виконання довільних рухів?	
Який обсяг виконуваних рухів?	
Якими рухами, виконуються впевнено і точно?	
Наскільки довго може виконувати певний вид діяльності та не втомлюватися?	
Чи може користуватися «комунікативною кнопкою»?	
Чи використовує «комунікативну кнопку»?	

<b>4. Когнітивні здібності</b>	
<b>4.1 Увага</b>	
Чи концентрує увагу?	
Чи відволікається, наскільки часто?	
Який загальний психічний стан (зацікавлений, уважний, бадьорий, пасивний, млявий)?	
<b>4.1 Сприймання</b>	
<b>4.2.1 Зорове сприймання</b>	
Який зір?	
Чи є ознаки на звуження полів зору?	
Чи може фіксувати поглядом об'єкти чи людей?	
Чи має здатність стежити за об'єктами, людьми, які перебувають у русі?	
Чи може сканувати поглядом?	
Чи є особливості зорового сприймання?	
<b>4.2.2 Слухове сприймання</b>	
Який слух?	
Чи може локалізувати навколишні шум?	
Чи може розпізнати та порівняти звуки довкілля?	
Чи може диференціювати звуки, чи виявляє до них вибіркоче ставлення?	
Який стан фонематичного сприймання?	
Чи може робити порівняння звуків?	
<b>4.2.3 Тактильне сприймання</b>	
Який стан тактильного сприймання?	
Чи може сприймати тактильність дотик?	
Наскільки виражена тактильна чутливість?	
Чи може порівнювати отримані тактильні відчуття?	
Чи має він/вона уявлення про сталість об'єкта?	
Чи розуміє та використовує символи?	
Чи має уявлення про зв'язок «засіб-ціль»?	
Чи вміє сприймати причино-наслідкові зв'язки?	
Чи використовує план дій при маніпуляції з об'єктами?	
Чи демонструє ігрову поведінку, чи подобається йому спостерігати за грою?	
Чи користується іграшками?	
<b>4.4 Мислення і пам'ять</b>	
Чи розуміє як класифікувати об'єкти за функціональною ознакою?	
Чи може впізнати знайомих людей?	
Чи може узагальнювати вивчене та застосовувати його?	
Чи може він впоратись із завданням?	
<b>5. Психосоціальні здібності</b>	
Чи виявляє розчарування, якщо бачить, що не може висловити свої бажання та потреби?	

Чи усвідомлює свої комунікативні обмеження?	
Чи має здатність для цілеспрямованих, навмисних взаємодій з іншими людьми?	
Чи застосовує всі наявні можливості для включення у навколишнє середовище?	
Чи має мотивацію для спілкування з іншими людьми?	
До яких об'єктів, дій, видів діяльності виявляє особливий інтерес?	
Чи виявляє інтерес до фотографій або картинок?	
З якими людьми часто контактує?	
Як та в якій ситуації проявляється комунікація?	
Чи виявляє інтерес до будь-якого заняття, діяльності?	
Чи може бути в його поведінці щось незвичайне?	

На другому етапі здійснювався аналіз та систематизація отриманої інформації під час бесід з батьками, педагогами; спостереженням за діяльністю та комунікацією дитини з порушеннями мовлення. Узагальнені та систематизовані дані співвідносять із відповідним етапом розвитку комунікативної поведінки за Х. Севенінгом (Sevening), щоб у кожному конкретному випадку сформулювати рекомендації щодо можливих варіантів навчання.

Отримана інформація включалась до комунікативного паспорту дитини в доступній формі, з урахуванням поточних і майбутніх комунікативних потреб. Для з'ясування рівня взаємодії з іншими дітьми та дорослими було важливим з'ясувати, чи використовує дитина додаткові комунікаційні системи або альтернативну заміну усного мовлення. Також важливо визначити термін застосування додаткової комунікації - тимчасово або на протязі всього життя. Система спостереження, анкетування батьків та педагогів, а також методичні рекомендації до розробки комунікативного паспорту використовувалися для збору інформації про стан комунікації дитини.

При внесенні інформації у комунікативний паспорт для дитини з тяжкими порушеннями мовлення, важливо використовувати зрозумілий та конкретний мовний стиль. Також слід дотримуватися наступних рекомендацій, використовувати:

- прості та зрозумілі слова: уникати складних термінів або абстрактних понять, які можуть бути незрозумілими для батьків та інших опікунів дитини.

- конкретні приклади: описувати конкретні ситуації, в яких дитина використовує різні способи комунікації. Наприклад, якщо дитина використовує картинки для комунікації, то описуйте, як вона використовує ці картинки для вираження своїх потреб.

- ілюстрації та символи: ілюстрації та символи можуть бути корисними для доповнення тексту та зрозумілого подання інформації. Наприклад, якщо описуєте різні способи комунікації, то можна додати ілюстрації цих способів.

- структурований підхід: організуйте інформацію у логічному порядку, щоб легше було знайти ту частину, яка потрібна. Наприклад, спочатку можна описати загальні характеристики дитини, потім способи комунікації, а потім потреби, пов'язані з комунікацією.

- зберігати паспорт у безпечному місці: зберігайте комунікативний паспорт у безпечному місці, до якого мають доступ тільки люди, які мають право на цю інформацію. Це може бути папка замкнутого типу або електронний файл з обмеженим доступом [6].

Структура комунікативного паспорта:

1. Загальна інформація про дитину: ім'я та особисті дані дитини, діагноз та специфічні потреби.

2. Інформація про комунікативні навички: рівень розуміння мовлення; рівень вимови та артикуляції; засоби комунікації (наприклад, жести, показ, піктограми, альтернативні комунікаційні системи тощо); Специфічні ситуації або теми, в яких дитина має найбільші труднощі.

3. Цілі та стратегії комунікації: короткострокові та довгострокові цілі розвитку комунікативних навичок; методи та підходи до комунікативної підтримки; рекомендації щодо використання конкретних засобів комунікації та підтримуючих технологій.

4. Включення в комунікативне середовище: рекомендації щодо підтримки комунікації в різних соціальних та навчальних ситуаціях: роль близьких оточуючих (родичів, педагогів, спеціалістів) у сприянні комунікативному розвитку.

5. Моніторинг та оцінка: методи оцінки прогресу комунікативного розвитку; регулярність моніторингу та оновлення паспорта.

6. Специфічні комунікативні стратегії: визначення конкретних стратегій, які можуть сприяти ефективній комунікації дитини. Наприклад, використання простих фраз, повторення, візуальні підказки, моделювання мовлення тощо. Рекомендації щодо створення комунікативного середовища, яке забезпечує підтримку та стимулює комунікацію дитини. Це може бути використання різноманітних комунікативних матеріалів, візуальних підказок, ігрових ситуацій тощо.

7. Залучення інших фахівців: у випадку потреби можуть бути залучені інші спеціалісти, такі як психолог, соціальний працівник, ерготерапевт, які можуть допомогти в розвитку комунікативних навичок дитини.

8. План дій: розробка конкретних кроків та дій, які мають бути виконані для досягнення цілей комунікативного розвитку: визначення пріоритетів та рекомендацій щодо часу виконання дій.

9. Моніторинг та оцінка: визначення методів моніторингу та оцінки прогресу комунікативного розвитку: плановані огляди та оновлення комунікативного паспорту для відстеження прогресу та внесення необхідних змін.

Важливо зазначити, що шаблон комунікативного паспорту може варіюватись залежно від потреб та вимог конкретної дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Шаблон також може надати не лише стандартний вигляд сторінки комунікативного паспорту, але і варіанти прикладів, підказок і ідей щодо того, що розмістити на кожній сторінці та як це представити щоб адаптувати паспорт до комунікативних індивідуальних особливостей осіб з порушеннями мовлення .

За основу розробки комунікативного паспорту було обрано базовий шаблон CALL [6] . Розробка комунікативного паспорту для дитини з тяжкими порушеннями мовлення здійснювалась за участі спеціалістів, які працюють з учнем. А саме: логопед, вчитель і вихователь початкових класів, психолог, батьки дитини. Логопед здійснював оцінку комунікативних потреб дитини, розробку цілей та планування індивідуальної стратегії комунікації.

Для кращого сприймання інформації було використано фото дитини, малюнки, схеми, слова, які дитина вчиться вживати або розуміти. Допоміжні картинки, схеми організовані за темами або категоріями.

Комунікативний паспорт містив: описові аркуші, візуальні підказки, записи спостережень, рекомендації щодо підтримки, аналіз даних, спостереження, оцінку рівня комунікативних навичок, формулювання основних потреб та цілей.

Описові аркуші: для детальнішого опису специфічних комунікативних труднощів та потреб дитини з описом ситуацій, проблем, потреб і рекомендацій.

Візуальні підказки: включення візуальних підказок, таких як піктограми, символи або ілюстрації, дає дитині легше розуміти і використовувати під час комунікації. Ці елементи для підтримки розуміння команд, інструкцій або виразів.

Записи спостережень: результати спостережень та оцінок заносяться у документ з метою моніторингу розвитку та змін комунікативних навичок дитини. Це - записи про успішну комунікативну взаємодію, нові досягнення та виявлені труднощі.

Рекомендації щодо підтримки: в паспорті є надані конкретні поради та рекомендації щодо сприяння комунікації дитини, а саме практичні



стратегії, які можуть допомогти в різних ситуаціях або засоби підтримки, такі як додаткові матеріали, технології або альтернативні комунікації.

**Висновки.** Тяжкі порушення мовлення значно обмежують повноцінне спілкування дитини з оточуючими. Обмежений пасивний словник, відсутність чи недостатня мотивація до спілкування, і навіть невміння здійснювати мовленнєву взаємодію, обмежують процес спілкування дітей із іншими людьми, ускладнюють розширення їхніх соціальних контактів.

Комунікативний паспорт учня з тяжкими порушеннями мовлення є документ, у якому відображаються основні відомості про дитину необхідні організації її повноцінної життя соціумі.

Використання комунікативного паспорта для дитини з порушеннями мовлення є необхідною умовою його оптимальної та повноцінної соціалізації у сучасному світі. У процесі збирання інформації для заповнення комунікативного паспорта, актуалізуються та переглядається накопичена інформація про дитину як батьками так і педагогічними працівниками взаємодіють із дитиною. Результатом такої співпраці стає комунікативний паспорт, який відповідає потребам дитини, запитам батьків та педагогічного колективу.

Плюси і мінуси комунікативного паспорта. Плюси: доступний, простий та зрозумілий виклад; паспорт індивідуально та особистісно орієнтований та представляє людину як особистість; повідомляє новим людям, як найкраще спілкуватися із власником паспорта; представляє найважливішу інформацію про дитину стисло і в одному місці, що знижує необхідність пошуку медичної та іншої документації у різних фахівців та у різних місцях; представляє дитину та її сім'ю; не вимагає для створення складних пристроїв та оргтехніки високотехнологічне; може використовуватись як у паперовому так і електронному вигляді (наприклад, смартфон); вартість створення: безкоштовно чи практично безкоштовно.

Мінуси: створення паспорта забирає багато часу, оскільки кожен паспорт – унікальний та індивідуалізована річ, що відображає унікальність та індивідуальність власника; потрібна регулярна корекція змісту паспорта, оскільки людина розвивається та змінюється; щоб отримати інформацію, потенційний користувач перш за все повинен знати, що в дитини чи дорослого є комунікативний паспорт.

### **Бібліографія**

**1. Гаврилова Н. С.** Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. Збірник наукових праць: Проблеми сучасної психології, 2008, 2.; **2. Мартиненко І.В.** Сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами у навчанні / Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2018. – №2. – С. 11-18.; **3. Тищенко В. В.**

Патогенез загального недорозвитку мовлення нез'ясованої етіології: психолінгвістичний аналіз проблеми //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2016. – №. 31. – С. 108-114.; **4. Ткач О. М.** Аналіз результатів дослідження рівня сформованості складових семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014, 27: 210-215. **5. Contemporary Approaches to Intervention: Communication Passports. 25-years-of-call. 1983–2008.** URL: <http://www.callscotland.org.uk/common-assets/cmfiles/books/25-years-of-call.pdf> ; **6. Millar S & Stuart Aitken,** Communication Access Literacy and Learning (CALL) Scotland, University of Edinburgh (and in collaboration withSense Scotland). URL: [http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar\\_and\\_aitken.pdf](http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar_and_aitken.pdf).

### Reference

**1. Havrylova N. S.** Psykholohichna kharakterystyka ditei iz zahalnym nedorozvytkom movlennia z veduchymy porushenniamy pamiaty. Zbirnyk naukovykh prats: Problemy suchasnoi psykholohii, 2008, 2.; **2. Martynenko I.V.** Suchasni pidkhody do psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z trudnoshchamy u navchanni / Korektsiina pedahohika. Visnyk Ukrainskoi asotsiatsii korektsiinykh pedahohiv. – 2018. – №2. – S. 11-18.; **3. Tyshchenko V. V.** Patohenez zahalnoho nedorozvytku movlennia neziasovanoi etiologii: psykholinhvistychnyi analiz problemy //Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni MP Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. – 2016. – №. 31. – S. 108-114.; **4. Tkach O. M.** Analiz rezultativ doslidzhennia rivnia sformovanosti skladovykh semantychnykh poliv sliv u ditei serednoho shkilnoho viku z TPM. Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 2014, 27: 210-215; **5. Contemporary Approaches to Intervention: Communication Passports. 25-years-of-call. 1983–2008.** URL: <http://www.callscotland.org.uk/common-assets/cmfiles/books/25-years-of-call.pdf> ; **6. Millar S & Stuart Aitken,** Communication Access Literacy and Learning (CALL) Scotland, University of Edinburgh (and in collaboration withSense Scotland). URL: [http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar\\_and\\_aitken.pdf](http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar_and_aitken.pdf).

**Авторський внесок:** О. Ткач – 50%, О. Константи́нів – 50%

**Стаття подана до друку 12.05.2023 р.**

УДК 376.37-373-502

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.75-88

Г. ЛУКАЧОВИЧ

[halynalukachovych@gmail.com](mailto:halynalukachovych@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7960-2319>

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Відомості про автора:** ЛУКАЧОВИЧ Галина, аспірантка 2 курсу спеціальності 016 спеціальна освіта Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення, корекція вживання прийменників дітьми передшкільного віку з ЗНМ, питання розвитку природничо-екологічної компетентності у дітей з порушеннями мовлення. E-mail: [halynalukachovych@gmail.com](mailto:halynalukachovych@gmail.com).

**Contact:** Halyna LUKACHOVYCH, graduate student of the 2nd year of specialty 016 special education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of the formation of lexical-semantic skills in preschoolers with general underdevelopment of speech, correction of the use of prepositions by children of preschool age with general underdevelopment of speech, the issue of the development of natural and ecological competence in children with speech disorders. E-mail: [halynalukachovych@gmail.com](mailto:halynalukachovych@gmail.com).

**Відомості про наявність друкованих статей:** Лукачович Г.О. (2022) Теоретичні засади опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. № 50 Том 1. С.119-124. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.25>

**Лукачович Г.О. Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо-екологічного виховання.** Стаття присвячена проблемі збагачення лексичного запасу старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення за допомогою засобів екологічного виховання, а саме природничо-екологічного словника. Проаналізовано можливості

використання природничо-екологічних знань для активного розвитку словникового запасу у дітей з мовленнєвими труднощами. У статті висвітлені труднощі у засвоєнні лексики дошкільниками з ЗНМ. У статті пропонується залучення старших дошкільників до вивчення природничо-екологічних тем і одночасного підвищення мовленнєвих навичок. Наведено приклади вправ та завдань, які сприяють формуванню лексичного запасу, розширенню розуміння екологічних понять і розвитку комунікативних здібностей, підкреслена важливість інтеграції природничо-екологічних тем у навчальну програму для дошкільників з ЗНМ та ефективного використання цих знань у корекційному процесі. Зазначено, що екологічне виховання може стати цікавим та результативним засобом збагачення лексичного запасу старших дошкільників із ЗНМ.

**Ключові слова:** дошкільник, природничо-екологічне виховання, загальне недорозвинення мовлення, лексика.

**Lukachovych H.O. Methodical aspects of enriching the lexical reserve of older preschoolers with general underdevelopment of speech by means of natural and environmental education.** The author devoted the article to the problem of enriching the vocabulary of older preschoolers with general underdevelopment of speech with the help of means of environmental education, namely a natural and ecological dictionary and analyzed the possibilities of using natural and environmental knowledge for the active development of the vocabulary of children with speech difficulties. The author suggests involving older preschoolers in the study of natural and environmental topics and simultaneously improving speaking skills, gives examples of exercises and tasks that contribute to the formation of vocabulary, expanding the understanding of environmental concepts and the development of communication skills, emphasizes the importance of integrating natural and environmental topics into the curriculum for preschoolers with general underdevelopment of speech and effective use of this knowledge in the correctional process. Environmental education can become an interesting and effective means of enriching the vocabulary of older preschoolers with general underdevelopment of speech.

**Key words:** preschooler, natural and environmental education, general underdevelopment of speech, vocabulary.

**Постановка проблеми.** Збагачення словникового запасу у старших дошкільників, в тому числі і із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) є актуальною проблемою і необхідною умовою їх підготовки до успішного навчання в закладі загальної середньої освіти. Дошкільники з ЗНМ мають труднощі з засвоєнням лексики, у них знижена, у порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком, пізнавальна активність, зацікавленість навколишнім, чуйність, сприйняття естетичного, уважність,

наявні труднощі з запам'ятовування назв і ускладнене формування уявлень та понять, розуміння взаємозв'язків і ін.

Навколишнє природне середовище надає безліч можливостей для розвитку мовлення у дітей з ЗНМ. У ньому присутні об'єкти та явища, звуки, кольори, запахи, текстури, форми, що стимулюють дітей сприймати і спілкуватися з довколишнім. Для дитини з ЗНМ вивчення природи є цікавим способом ознайомлення з новими словами, виразами, концепціями для розширення лексичного запасу; мотивуючим фактором для комунікації, розвитку соціальних навичок і здібностей до спілкування; є засобом збагачення досвіду та розширення знань про природу для формування екологічної свідомості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ознайомленню з природою, як основою для гармонійного розвитку дошкільника, в тій чи іншій мірі приділяли увагу педагоги та психологи. Аналіз наукових джерел показав, що вчені у різні періоди розвитку науки відзначали позитивний вплив природи на особистісні характеристики дитини.

Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін. розглядали світ природи як духовну цінність і вважали, що самостійне пізнання дитиною природи є основою її всебічного розвитку. Потенціал природи для розумового виховання через спостереження і сприйняття вбачали М. Монтесорі, С. Русова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель, Н. Яришева та ін. Формування моральних якостей дошкільника відбувається через любов і бережливе, ціннісне ставлення до навколишнього природного середовища (Я. Корчак, Н. Яришева та ін.). С. Русова, В. Сухомлинський, З. Плохій зазначали, що розуміння і сприйняття дитиною краси природи розвиває у ній найкращі якості особистості.

Природниче виховання та ознайомлення з природою (довкіллям) має на меті виховання соціально активної творчої особистості, здатної дбайливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності, виховання у дитини свого власного "Я", свого місця серед інших людей, віри у свої сили та здібності (праці А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, О. Симонович, Н. Яришевої та ін.).

Ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології розглядали Є. Бондаревська, Н. Лисенко, В. Марочко, Г. Марочко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Яришева та ін.

Формування відповідальності, гуманності, любові до рідної природи має відбуватися через співчуття, співпереживання для розвитку екологічної свідомості (Н. Глухова, Л. В. Лупійко, Н. Лисенко та ін.).

Частина загальнолюдської культури, яка тісно пов'язана з розвитком цивілізації й людського суспільства, становить специфічний спосіб

діяльності людини у природі за її екологічними законами (А. Галєєва, М. Курок, В. Крисаченко, А. Скрипка та ін.). Екологічна культура впливає на формування екологічної вихованості, яка є результатом екологічного виховання.

Екологічна субкультура (В. Зебзеєва, О. Михеєва та ін.), яку дитина засвоює шляхом накопичення особистісного досвіду в навколишньому просторі, сприяє формуванню екологічного досвіду у спеціально створених для цього умовах, а також шляхом творчого переосмислення отриманого досвіду.

Екологічний світогляд дошкільників є інтегративним психічним новоутворенням особистості, яке розвивається під впливом соціокультурних і психічних факторів і проявляється в екологічних знаннях, екологічній діяльності і ставленні людини до природи (Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій та ін.).

Екологічна освіта дошкільників (проєкологічна освіта) (Л. Кац, Л. Мойсєєвою, В. Онопрієнко, Т. Васконцелос, М. Фалькевич-Шульц, Н. Лисенко, О. Лисенко, Л. Мацук та ін.) відбувається через формування системи екологічних знань та екологічної культури, системи уявлень про світ природи як сукупності конкретних природних об'єктів, розуміння багатосторонньої цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства; формування екологічного ставлення (позитивного, дбайливого, відповідального, суб'єктного) до природи, умінь і навичок природовідповідної поведінки й потреби спілкування з природою, навичок природоохоронної діяльності, освоєння стратегій та технологій взаємодії з природним і соціальним навколишнім середовищем у промисловості й сільському господарстві, розвиток альтернативного та прогностичного мислення, екологічної свідомості, екологічної культури при аналізі природних об'єктів і діяльності у природі

Екологічна компетентність (З. Плохій) є головною метою і результатом екологічної освіти дітей, визначається здатністю оцінювати екологічні проблеми.

Еколого-природнича компетентність дошкільників (Г. Беленька, Т. Науменко, О. Половіна) визначена через ціннісне ставлення до природи, усвідомлення єдності з нею, екологічно узгоджену діяльність на основі еколого-природознавчих знань про зв'язки й залежності в природі через інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий розвиток в гармонії з суспільством і природою.

Доведено, що дошкільний вік – важливий етап у становленні екологічного світогляду, що передбачає навчання вміння гуманно взаємодіяти з природним середовищем (А. Богущ, Н. Горопаха, З. Плохій, Н. Пустовіт, Р. Рославець, М. Фіцула).

Практичний досвід і дослідження (З. Плохій, Л. Савченко, В. Сухомлинський, Х. Шапаренко та ін.) показують, що при спілкуванні з природою дитина емоційно розкривається, у неї розвивається пізнавальна активність, спостережливість, увага, пам'ять, мислення, мовлення, через збагачення словникового запасу, формування уміння відповідати на питання і переказувати почуте.

Дослідження закордонних вчених довели (С. Lin, Н. Chai, J. Wang та ін.), що екологічна освіта допомагає дітям подолати свої початкові страхи, отримати задоволення від навчання, покращити навички спостереження, уяви, аналізу, розвинути креативність та логічне мислення [15, с. 1-5].

В той же час, екологічне виховання відбувається через засвоєння лексики природничо-екологічного змісту. Процес формування словника у старших дошкільників вивчали А. Богуш, Н. Горбунова, А. Іваненко, К. Крутій та ін. і визначили його особливості. Вчені дослідили основні аспекти засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень; використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів (Н. Гавриш, С. Дем'яненко, Н. Кирста); особливості розуміння дітьми слів і понять (О. Логінова).

Дітям з ЗНМ притаманні труднощі в засвоєнні лексики. Л. Андрусишина, І. Мартиненко, О. Ревуцька та ін. вивчали процес засвоєння нових слів у цієї групи дітей та встановили особливості формування лексичного запасу. Вони визначили, які види слів (назви предметів, дієслова, прикметники тощо) діти засвоюють легше або складніше, які способи навчання лексиці є ефективними та означили труднощі у процесі засвоєння слів.

Особливості засвоєння лексики дошкільниками з ЗНМ в контексті специфіки порушення вивчали І. Брушневська, Л. Данілавічюте, О. Мілевська, І. Марченко, Є. Соботович, О. Ткач та ін., і визначили, які саме аспекти лексики (словосполучення, речення, синоніми тощо) становлять труднощі для цієї групи дітей та розробили методики корекції лексичних порушень.

Лексичний розвиток дошкільників з ЗНМ з огляду на їхню здатність до сприймання інформації та запам'ятовування слів вивчали В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін. Вони досліджували ефективність методик та прийомів для розширення і уточнення лексичного запасу у дітей з ЗНМ.

Тому корекцію порушень у мовно-мовленнєвому розвитку дошкільника з ЗНМ, його підготовку до успішного навчання у закладі загальної середньої освіти важливо пов'язати з вибором ефективних методів формування ключових компетентностей. Згідно Базового компонента дошкільної освіти [2, с. 5] у передшкільному віці формують: мовленнєву,

комуникативну, природничо-екологічну компетентність та навички, орієнтовані на сталий розвиток, рухову і здоров'язберезувальну, особистісну, предметно-практичну та технологічну, сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну та дослідницьку, ігрову, соціально-громадянську, художньо-мовленнєву, мистецько-творчу (художньо-продуктивну, музичну, театралізовану) та інші компетентності, які продовжуються в освітньому процесі початкової школи та впродовж життя. Природничо-екологічні знання важливі, оскільки складають уявлення і поняття про навколишній світ і сприяють гармонійному розвитку дошкільника. В той же час розвиток природничо-екологічної компетенції дошкільників з ЗНМ як елемент корекції в логопедичній роботі висвітлений в наукових джерелах недостатньо.

**Мета статті.** Теоретичне дослідження корекційного потенціалу екологічного виховання для збагачення лексичного запасу у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** При загальному недорозвиненні мовлення порушеними є всі структурні компоненти мовленнєвої системи: звуковимова, лексика, граматики, зв'язне мовлення, що веде до порушень оволодіння семантичною структурою рідної мови. Дослідження Л. Андрусишиної [1], І. Брушневської [3; 4], І. Мартиненко [5], О. Мілевської [6; 7], Ю. Рібцун [8], Є. Соботович [9], І. Субашкевич [10], О. Ткач [11], Л. Трофименко [12; 13] та ін., показали, що розвиток мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ проходить із істотними відхиленнями від вікових норм. Порушення формування лексики в дітей з ЗНМ проявляються в обмеженості словникового запасу, різкій розбіжності обсягу активного й пасивного словника, численних вербальних парафазіях, недостатньому засвоєнні змістовної структури слова (лексичної семантики), несформованості семантичних полів, що призводить до помилок.

Обмеження і неточність вживання іменників (Л. Трофименко, І. Субашкевич, О. Мілевська, Ю. Рібцун) проявляються у незнанні назв ягід (журавлина, ожина, суниця), риб, квітів (незабудка, фіалка, ірис, айстра), диких тварин (кабан, леопард), птахів (лелека, пугач), інструментів (рубанок, долото), професій (маляр, муляр, робітник, швачка), частин тіла й частин предмета (стегно, стопа, кисть, лікоть; манжета, фара, кузов); труднощах пошуку відомого слова, у порушенні актуалізації пасивного словника; замінах слів, що входять в одне родові поняття (лось — олень, лимон — апельсин, конвалія — тюльпан й ін.); неправильному та ненормативному узгодженні числівника з іменником (чотири барабанів, два дерева, два рибок, п'ять сливів); труднощах в узгодженні іменників і прикметників у роді (переважно у середньому) (жовта сонечко, синя море).



Труднощі вживання прикметників (Л. Трофименко, І. Субашкевич, О. Мілевська) виявляються у замінах і свідчать про те, що діти з ЗНМ не виділяють істотних ознак, не диференціюють якість предметів.

Обмеження і неточність вживання прийменників (Л. Трофименко, А. Янушоніс) представлені пропусками і замінами, не розумінні значень.

Обмеження і неточність вживання дієслів (О. Мілевська, А. Кравченко) виявляються у замінах дієслів (кує — молотить, косить траву — підріже траву, в'яже — шиє, купає — ми), невмінні дітей диференціювати деякі дії (повзе – іде, воркоче – співає і т.д. ) [6, с. 153-154].

Труднощі диференціації лексичних одиниць за їх семантичними ознаками (Л. Трофименко, І. Брушневська, О. Мілевська) представлені порушеннями у використанні слів на позначення лексико-семантичних явищ мовленнєвої діяльності; малою кількістю узагальнюючих слів, не значним використанням антонімів, практичною відсутністю синонімів і омонімів.

Низький рівень сформованості узагальнюючої функції слова, неточність вживання слів (Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Мілевська, Ю. Рібцун) виявляються у змішуванні слів у дітей з ЗНМ на основі подібності за ознакою функціонального призначення: миска — тарілка, мітла — щітка; замінах слів, що позначають предмети, ззовні подібні: фонтан — душ; замінах слів, що позначають предмети, об'єднані спільністю ситуації: ковзанка — лід, вішалка — пальто; змішуванні слів, що позначають частину й ціле: комір — плаття, лікоть — рука; замінах узагальнюючих понять словами конкретного значення: взуття — черевики, посуд — тарілки; у використанні словосполучень у процесі пошуку слова: ліжко — щоб спати, щітка — зуби чистити; у замінах слів, що позначають дії або предмети, словами-іменниками: відкривати — двері, або навпаки, замінах іменників дієсловом: ліки — боліти.

Пізнє формування лексичної системності (Є. Соботович, Л. Трофименко, І. Брушневська, О. Мілевська) проявляється у тому, що у дітей з ЗНМ до 7 років парадигматичні асоціації носять характер аналогії, подібності (кішка – собака, стіл – стілець) [12, с. 94].

Труднощі в розвитку когнітивної сфери – мислення, пам'яті, уваги, уяви, мотивації (Л. Андрусина, І. Брушневська, В. Тищенко, О. Мороз, І. Мартиненко) проявляються у негативній динаміці становлення пам'яті, недостатній активності та цілеспрямованості процесів запам'ятовування і відтворення, швидкому забуванні матеріалу, труднощах опанування логічними прийомами обробки інформації, домінуванні мимовільної пам'яті над довільною, несформованості функції ймовірного прогнозування внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, наочно-образного мислення, комунікативного компонента

мовленнєвої діяльності; недостатності операційного компонента мислення, недостатній сформованості операцій наочно-образного мислення, труднощах під час класифікації та узагальнення предметів, недостатньому розвитку процесів порівняння та абстрагування, аналізу та синтезу, імовірного прогнозування, відсутності цілеспрямованості в процесі виконання мисленнєвих дій; недостатньому обсязі знань про навколишню дійсність, про призначення, властивості предметів, що не дає можливості адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, робити відповідні узагальнення та висновки; швидкій виснаженості уваги та пам'яті; зниженні мотивації і цілеспрямованості у діяльності; зниженні пізнавальних інтересів; бідному запасі загальних відомостей про навколишній світ, несформованості операційних компонентів; складності у створенні уявної ситуації, недостатній точності предметних образів уявлень.

Відповідно до програмо-методичного комплексу Л. Трофименко [13, с. 83-84] для корекції лексичної сторони мовлення дітей з ЗНМ виділила такі напрями:

1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень, яке включає засвоєння категоріального, контекстуально зумовленого значення слова; кумуляція варіативних значень одного і того ж слова; перенесення значення, засвоєного на практичному рівні, на подібні, але не ідентичні ситуації; засвоєння лексико-семантичних явищ (синонімії, антонімії, багатозначності).

2. Формування системи морфологічного словотворення, що складається з формування практичного морфологічного аналізу слова (порівняння слів за звучанням та значенням; виділення загального звучання в ряді однотипних за морфологічним складом слів; співвіднесення виділеної морфеми зі значенням;) перенесення та генералізація правил морфологічного оформлення слів (утворення похідних слів за аналогією, за описом, самостійно); формування контролю за семантикою і морфологічним оформленням похідних слів.

3. Формування лексичної системності: формування синтагматичних, парадигматичних зв'язків слів; зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків.

4. Закріплення та диференціація засвоєних значень.

Для розширення та уточнення словника дітей з ЗНМ доцільно використовувати ігри, оскільки це провідний вид діяльності у дошкільному віці. Ігрові методи мотивують і стимулюють пізнавальну активність.

Ігри природничо-екологічного змісту, побудовані за принципом від простого до складного, дозволяють сформувати уявлення про рослини (нюхає квіточку, їсть яблуко, огірок, помідор і ін.), тварини, з якими дитина

знайома і контактує (киця – м'яв, цуцик – гав та ін.), природні об'єкти (сонечко, ліс та ін.) та явища (вітер – у-у-у, дощик – кап-кап), уточнюючи найпростіші зв'язки в природі (сонечко світить – світло – день, місяць і зірки на небі – темно – ніч та ін.).

Серед розмаїття природничо-екологічних понять є усі компоненти для формування лексичної сторони мовлення дітей з ЗНМ:

1. Для вивчення і уточнення категоріального значення слова в природі присутні різні види рослин, тварин, географічних та космічних об'єктів і явищ, корисних копалин, сезонів і відповідних змін всього навколо; їх класифікація, ознаки і (чи) будова; часові і просторові відношення та ін. Наприклад, категорії тварин за їх ознаками, такими як розмір, кількість ніг, спосіб живлення тощо, що сприятиме уточненню значення слів, пов'язаних з певними видами тварин, наприклад, ссавці, птахи, рептилії та інші; різні категорії рослин, такі як дерева, квіти, трави, плодові рослини тощо для уточнення значення відповідних слів; категорії водойм, такі як річки, озера, моря, або географічні форми, такі як гори, долини, плато тощо; категорії предметів за їхніми властивостями, такими як твердість, прозорість, гнучкість тощо. Ці природничі знання можна поєднати з мовленнєвими вправами, де діти будуть аналізувати різні категорії і уточнювати значення слів, що належать до цих категорій. Наприклад, класифікація тварин за їхніми характеристиками, розпізнавання різних типів рослин, або порівняння різних географічних об'єктів.

Для засвоєння контекстуально зумовленого значення слова необхідно проводити бесіди, читання казок, розповідей з використанням наочних матеріалів природничо-екологічного змісту. Наприклад, опис сезонних змін у природі, взаємозв'язків між організмами, харчових ланцюгів, космічних явищ, факторів впливу природи на людей, тварин і навколишнє середовище: особливості різних регіонів світу, їхні кліматичні характеристики, географічні об'єкти та природні явища та ін.

Ці природничо-екологічні знання можна поєднати з мовленнєвими вправами, де діти будуть аналізувати тексти, речення або ситуації, щоб розуміти контекстуально зумовлене значення слів і використовувати їх належним чином.

Для кумуляції варіативних значень одного і того ж слова сприятиме вивчення біорізноманітності, оскільки дослідження різних видів тварин, рослин та мікроорганізмів, дозволить виявити, що одне слово може мати варіативні значення, які відображають цю різноманітність. Наприклад, термін "квітка" може описувати типи квіток з різними видами, формами, кольорами та ароматами. Вивчення екосистем, такі як ліси, сади, озера, поля, та ін., сприятиме розумінню взаємозв'язків між різними організмами та їх середовищем проживання. Наприклад, слово "дерево" може описувати

різні види дерев, які зустрічаються у різних екосистемах. Вивчення сезонних змін у природі сформує уявлення про те, як природа змінюється залежно від пори року: ландшафт, температура, поведінка тварин та ріст рослин, і враховувати ці зміни у варіативних значеннях слів. Наприклад, слово "зима" може описувати різні аспекти зимового періоду, такі як холод, сніг, льодяний дощ тощо.

Ці природничо-екологічні знання можна поєднати з мовленнєвими вправами, де діти будуть аналізувати природні явища, живі організми та їхні взаємозв'язки, щоб розуміти різні значення слів у контексті природи.

Для перенесення значення, засвоєного на практичному рівні, на подібні, але не ідентичні ситуації можна використати аналогії в природі. Наприклад, діти можуть вивчати, які механізми захисту мають деякі рослини та тварини, які можна порівняти з механізмами, застосовуваними людьми у певних ситуаціях. Розуміння принципів функціонування екосистем може допомогти дітям переносити знання на нові ситуації. Знання про взаємозв'язки між різними організмами, енергетичний потік та роль різних факторів у підтримці рівноваги в екосистемі дасть їм можливість розуміти, які принципи можна застосувати до інших ситуацій, що можуть мати подібні взаємодії.

Для засвоєння лексико-семантичних явищ (синонімії, антонімії, багатозначності) у природі є необхідна різноманітність для візуалізації та засвоєння. Наприклад, синонімом до слова «колючий» є «гострий»; антонімом – «гладкий». Можна показати їжака (дикобраза, колючки куца шипшини, терену, троянди, голки ялинки) і дельфіна (акулу, змію, квіти і листочки троянди); для характеристики багатозначності і переносного значення можна продемонструвати ілюстрацію колючого погляду, морозу.

2. Для формування системи морфологічного словотворення засобами природничо-екологічного виховання у старших дошкільників з ЗНМ можна використати наступні підходи:

- Порівняння слів за звучанням та значенням: наприклад, вони можуть порівнювати слова "сонце" і "сонечко" та відмічати схожість їх звучання та значення. Це допоможе їм усвідомити, що різні слова можуть мати схожі форми та означати одну й ту саму реальну річ.

- Виділення загального звучання в ряді однотипних слів: наприклад, слова "квітка", "квітчастий", "розквітати" мають спільну морфему "квіт", яка пов'язана з описом квітів.

- Співвіднесення виділеної морфemi зі значенням: Застосування природничих понять та знань може допомогти дітям з'єднати виділену морфему зі значенням, яке вона передає. Наприклад, морфема "росл-" може бути пов'язана зі зростанням та розвитком рослин і відслідковується у словах "рослина", "росток", "виростити".

Застосування природничо-екологічних знань у формуванні системи морфологічного словотворення допомагає дітям розуміти зв'язок між мовою та природою, а також розширює їхні словникові та морфологічні навички. Використання конкретних прикладів та вправ, пов'язаних з природою, допомагає створити зв'язок між абстрактними морфологічними поняттями та конкретними природними об'єктами, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

Для перенесення та генералізації правил морфологічного оформлення слів можна використати утворення похідних слів за аналогією (свиня-свинячий, корова-коров'ячий, кіт-котячий, собака-собачий та ін; дерево-дерев'яний, камінь-кам'яний, глина-глиняний та ін.); за описом знайомих природних об'єктів можна допомогти дітям створити нові слова за допомогою додавання адекватних морфем (за допомогою опису квітки з листками, діти можуть утворити слово "листок" або "листочок"); самостійне утворення слів, використовуючи природничі об'єкти як джерело натхнення. (зі слова "квітка" можна утворити слова "квіточка", "квітчастий" або "розквітати").

Для формування контролю за семантикою і морфологічним оформленням похідних слів доцільно співставити похідні слова з відповідними природними об'єктами або явищами. Наприклад, назвати слово "сонячний" і попросити дітей знайти зображення сонця серед інших малюнків та пояснити, чому саме це слово відповідає природному об'єкту.

3. Формуванню лексичної системності сприятимуть розвиток розуміння взаємозв'язків у природі. Для формування синтагматичних і парадигматичних зв'язків слів; зміни домінуючого типу асоціативних зв'язків доцільно використовувати зрозумілі і відомі ознаки рослин, тварин, природних об'єктів та ін.

4. Усе це сприятиме закріпленню та диференціації засвоєних значень з поступовим ускладненням завдань. Дотримуючись принципу від простого до складного і враховуючи онтогенетичні особливості засвоєння значень слів, необхідно формувати у дитини розуміння лексико-семантичних категорій.

**Висновки і перспективи подальшого дослідження.** Збагачення лексичного запасу старших дошкільників із ЗНМ засобами екологічного виховання можливе шляхом використання природничо-екологічного словника, який містить матеріал для розширення уявлень дітей про навколишнє, формування понять, узагальнень, уявлень про значення слів, системи морфологічного словотворення, лексичної системності. Це, в свою чергу, сприятиме розвитку мислення, пам'яті, уваги, формуванню лексико-семантичний умінь. Тобто, у дитини з ЗНМ у процесі засвоєння різних категорій природничо-екологічної лексики розшириться словниковий запас,

сформується розуміння лексико-семантичних полів, мереж, асоціативних полів та ін.; виробиться уміння узагальнювати, класифікувати, застосовувати граматику; сформується точність слововживання та зв'язне мовлення, що сприятиме оптимальному добору та застосуванню лексичних засобів, вірному поєднанню лексичних одиниць та використанню їх у семантико-граматичному контексті. Перспективу дослідження вбачаємо у практичній апробації викладених теоретичних положень.

### Бібліографія

1. Андрусишина Л. Є. (2012) Розвиток довільної пам'яті у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 19(1). 302-310. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2012\\_19\(1\)\\_\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19(1)__35).
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. (2021) за ред. Піроженко Т.О. URL: <http://surl.li/jyzt>.
3. Брушневська І.М. (2020) Дослідження сформованості мислительних операцій у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 27(1). 199-205. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/argnd\\_2020\\_27\(1\)\\_\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/argnd_2020_27(1)__37).
4. Брушневська І. М. (2017) Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 3. 39-44. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2017\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_3_8).
5. Мартиненко І. В., Корнієвська О. А. (2012) Особливості формування уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 21(1). 108-115. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2012\\_21\(1\)\\_\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21(1)__17).
6. Мілевська О. П. (2020) Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 15. 145-154.
7. Мілевська О.П. (2019) Вивчення лексико-семантичної трансформації у старших дошкільників. *Сучасний вимір психології та педагогіки: зб. за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 24-25 травня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».* 70-74.
8. Рібцун Ю. В. (2007) Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. пр* К. 4. 95–103.
9. Собонович Є. Ф., Трофименко Л. І. (2021) Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія.* 1. 38-44.
10. Субашкевич І. Р., Дмитрів Ю. М. (2018) Особливості граматичної сторони мовлення у дітей

дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 36. 111-116. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2018\\_36\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2018_36_19). 11

**Ткач О.М.** (2019) Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома». 244 с.

**12. Трофименко Л. І.** (2013) Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 4(1). 85-95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2013\\_4\(1\)\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(1)_13).

**13. Трофименко Л.І** (2014) Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. *Кіровоград: Імекс-ЛТД*. 104. URL: <http://surl.li/clfnl>.

**14. Шеремет М. К.,** Ряшенцева Д. М. (2012) Особливості формування мовлення в ранньому та дошкільному віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 21. 329-333. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2012\\_21\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_85).

**15. Lin C. Y.,** Chai H. C., Wang J. Y., Chen C.J., Liu Y. H., Chen C. W., & Huang Y. M., 2016. Augmented reality in educational activities for children with disabilities. *Displays*. Vol. 42. P. 1-54.

### References

**1 Andrusyshyna L. Ye.** (2012) Rozvytok dovilnoi pamiaty u starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvytkom movlennia. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia : Sotsialno-pedahohichna. - Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi National University by Ivan Ohienko. Series: Social and Pedagogical*. 19 (1), 302-310. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2012\\_19\(1\)\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19(1)_35).

**2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini.** (2021) za red. Pirozhenko T.O. URL: <http://surl.li/jyzzr>.

**3. Brushnevskа I.M. (2020)** Doslidzhennia sformovanosti myslytelnykh operatsii u ditei iz zahalnym nedorozvytkom movlennia. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. - Humanities science current issues*. 27(1). 199-205. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd\\_2020\\_27\(1\)\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2020_27(1)_37).

**4. Brushnevskа I. M.** (2017) Doslidzhennia stanu sformovanosti leksyky u ditei piatoho roku zhyttia iz zahalnym nedorozvytkom movlennia. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. 3. 39-44. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2017\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_3_8).

**5. Martynenko I. V.,** Korniiivska O. A. (2012) Osoblyvosti formuvannia uiavy u ditei starshoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia: Sotsialno-pedahohichna. - Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi National University by Ivan Ohienko. Series: Social and Pedagogical*.

21(1). 108-115. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2012\\_21\(1\)\\_\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_21(1)__17). **6. Milevska O.P.** (2020) The semantic dominant features of word perception in children with general speech underdevelopment. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)* 15. 145-154. **7. Milevska O.P.** (2019) Vyvchennia leksyko-semantychnoi transformatsii u starshykh doshkilnykiv. *Suchasnyi vymir psykholohii ta pedahohiky: zb. za materialamy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Lviv, Ukraina, 24-25 travnia 2019 r.)*. Lviv: HO «Lvivska pedahohichna spilnota». 70-74. **8. Ribtsun Yu. V.** (2007) Obstezhennia leksychnoi storony impresyvnoho movlennia molodshykh doshkilnykiv iz ZNM. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: zb. nauk. pr.* K. 4. 95–103. **9 Sobotovych Ye. F.,** Trofymenko L. I. (2000) Osoblyvosti zasvoiennia ditmy iz NZNM uzahalnenoho leksychnoho znachennia slova ta yoho poniatiinoi spivvidnesenosti. *Defektolohiia*. 1. 38-44. **10. Subashkevych I. R.,** Dmytriv Yu. M. (2018) Osoblyvosti hramatychnoi storony movlennia u ditei doshkilnogo viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia III rivnia. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia - Scientific Journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology.* 36. 111-116. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2018\\_36\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2018_36_19). **11. Tkach O.M.** (2019) Lohopediia: formuvannia semantychnykh poliv sliv u ditei z systemnymy porushenniamy movlennia. Monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: PP «Aksioma». 244. **12 Trofymenko L. I.** (2013) Teoretychni zasady doslidzhennia leksychnoi storony movlennia u doshkilnykiv v umovakh normalnoho ta porushenoho ontohenezu. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 4(1). 85-95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2013\\_4\(1\)\\_\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(1)__13). **13. Trofymenko L.I** (2014) Shliakhy podolannia zahalnoho nedorozvytku movlennia u ditei doshkilnogo viku: monohrafiia. Kirovohrad: *Imeks-LTD*. 104. URL: <http://surl.li/clfnl>. **14. Sheremet M. K.,** Riashentseva D. M. (2012) Osoblyvosti formuvannia movlennia v rannomu ta doshkilnomu vitsi. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia - Scientific Journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology.* 21. 329-333. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2012\\_21\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_85). **15. Lin C. Y.,** Chai H. C., Wang J. Y., Chen C.J., Liu Y. H., Chen C. W., & Huang Y. M., 2016. Augmented reality in educational activities for children with disabilities. *Displays*. Vol. 42. P. 1-54.

Стаття подана до друку 08.05.2023 р.



УДК 376.0264-053.4:81

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.89-103

**О. МІЛЕВСЬКА**

[elmilevskaya@gmail.com](mailto:elmilevskaya@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-5474-4158>

**Г. САВІЦЬКА**

[galina\\_savitska@ukr.net](mailto:galina_savitska@ukr.net)

<http://orcid.org/0000-0002-3801-2264>

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ УМІНЬ ДІЄСЛІВНОЇ ПРЕДИКАЦІЇ**

**Відомості про авторів:** **МІЛЕВСЬКА Олена**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів дидактико-методичні аспекти формування лексичних умінь у дітей з порушеннями мовлення. Email: [elmilevskaya@gmail.com](mailto:elmilevskaya@gmail.com). **САВІЦЬКА Галина**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна. У колі інтересів: проблема формування в дітей з особливими освітніми потребами морально-етичних норм поведінки та мовленнєвої компетентності. E-mail: [galina\\_savitska@ukr.net](mailto:galina_savitska@ukr.net)

**Contact: Olena MILEVSKA**, Ph.D. in Pedagogy, Associate professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ukraine. Scientific interests: didactic and methodological aspects of the formation of lexical skills in children with speech disorders. Email: [elmilevskaya@gmail.com](mailto:elmilevskaya@gmail.com). **Halyna SAVITSKA**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytsky, Ukraine. In the circle of interests: the problem of formation of children with special education needs of moral and ethical norms of behavior and speech competence. E-mail: [galina\\_savitska@ukr.net](mailto:galina_savitska@ukr.net)

**Відомості про наявність друкованих статей:** 1) Мілевська, О.П. (2022) Психолінгвістичні аспекти формування дієслівної лексики у дошкільників із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: Вип.20 / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., 2022. С.103-111. 2) **Мілевська, О.П.** (2021) Змістові засади формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. № 37. С. 156-160. 3) **Мілевська, О.П.** (2021) Дослідження дієслівної семантики у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *The XXX International Science Conference «Interaction of society and science: problems and prospects», June 15–18, 2021, London, England*. С.334-341. 3) **Мілевська, О.П.**(2021) Специфіка засвоєння дієслівної семантики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *The XXVII International Science Conference «Multidisciplinary academic research and innovation», May 25-28, Amsterdam, Netherlands*. С.459-464. 4) **Савіцька Г.І.** (2015) Вплив художніх образів на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з вадами мовлення. *Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти : матеріали наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький). Хмельницький: ХГПА, 2015. С.78–84.

**Мілевська О.П., Савіцька Г.І. Особливості формування дієслівної лексики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку умінь дієслівної предикації.** Стаття висвітлює методичні аспекти логопедичної роботи з формування у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення дієслівного словника. Обґрунтовано структуровану методику, спрямовану на розвиток умінь дієслівної сполучуваності, визначено методичні прийоми, розроблено їх змістове наповнення та методичний супровід. Сфокусовано увагу на значенні предикативних зв'язків для розгортання синтаксичних структур та враховано роль дієслівної предикації. На думку авторів, під час формування дієслівної лексики у дошкільників з мовленнєвим недорозвитком потрібно активізувати вміння варіативно вживати предикативні одиниці, керуватися їх лексико-семантичними та контекстуально-смісловими ознаками. Запропоновано використання прийому асоціативних зв'язків між лексемами та враховано їх типи. Враховано, що засвоєння лексичної семантики відбувається через здійснення ряду розумових операцій: визначення семантичних ознак мовно-мовленнєвої ситуації, встановлення структурних зв'язків; узгодження семантичного елементу з мовними засобами; співставлення ознак предметів дійсності; узагальнення різних значень слова та встановлення системи зв'язків між словами.

Авторська методика формування дієслівної лексики ґрунтується на сучасних дослідженнях у галузях логопедії, психолінгвістики,

лінгводидактики та передбачає: актуалізацію і накопичення дієслівного словника на денотативному, категоріальному, контекстуальному рівнях; формування дієслівної варіативності з різних типів (з візуальним та аудіальним підкріпленням, з опорою на мнемічні процеси; контекстуально-смісловою варіативністю; інтуїтивно-практичною варіативністю); формування дієслівних сполучуваності та дієслівної валентності; стимуляцію асоціативних зв'язків, опосередкованих дієслівною лексикою.

**Ключові слова:** дошкільники з загальним недорозвитком мовлення, дієслівна лексика, предикативні зв'язки, лексична сполучуваність, варіативність лексики.

**Milevska O., Savitska H. Peculiarities of forming verbal vocabulary in preschoolers with general underdevelopment of speech through the development of verbal prediction skills.** The article highlights the methodological aspects of speech therapy work on the formation of verb vocabulary in preschoolers with generalized underdevelopment of speech. A structured methodology aimed at developing verb compatibility skills is substantiated, methodological techniques are defined, their content and methodological support are developed. Attention is focused on the importance of predicative relations for the development of syntactic structures and the role of verbal predication is taken into account. According to the authors, when forming verbal vocabulary in preschoolers with speech underdevelopment, it is necessary to activate the ability to use predicative units variably, to be guided by their lexical-semantic and contextual-semantic features. The use of associative relations between lexemes is proposed and their types are taken into account. It is taken into account that the acquisition of lexical semantics occurs through a number of mental operations: determination of semantic features of a speech and language situation, establishment of structural relations; coordination of a semantic element with linguistic means; comparison of features of objects of reality; generalization of different meanings of a word and establishment of a system of relations between words.

The author's methodology of forming verb vocabulary is based on modern research in the fields of speech therapy, psycholinguistics, linguodidactics and includes actualization and accumulation of verbal vocabulary at the denotative, categorical, and contextual levels; formation of verbal variability of different types (with visual and auditory reinforcement, based on mnemonic processes; contextual and semantic variability; intuitive and practical variability); formation of verbal compatibility and verbal valence; stimulation of associative relations mediated by verbal vocabulary.

**Keywords:** preschoolers, generalized underdevelopment of speech, verbal vocabulary, predicative relations, lexical compatibility, vocabulary variability.

**Постановка проблеми.** Дієслівна лексика є важливим компонентом для опанування дитиною синтаксичних структур, що сприяє становленню смислових компонентів мовлення. Значною мірою дієслівна лексика детермінує понятійне мислення дитини з огляду на її розгалужену семантичну структуру. Дієслово динамізує мовлення: обумовлює вдосконалення граматичних умінь, оскільки більшість семантичних характеристик дієслів пов'язані з граматичними (словотворчими) елементами; об'єктивує умови для виникнення зв'язних висловлювань.

Здатність дитини до опанування структурної організації висловлювань корелює зі здатністю до якісної актуалізації як номінативних, так і предикативних одиниць відповідно до їхніх лексико-семантичних та контекстуально-смислових маркерів. Проте, динаміка структури висловлювань, починаючи з двокомпонентного, визначається системою предикативних зв'язків. Тобто, акцентується процес предикації як такий, і предикативна лексика як його визначальний компонент.

Предикативна лексика – складно структурована система. Ядро цієї системи належить дієслівним предикатам, які, в свою чергу, організують у певну систему інші частини мови. Несвоєчасне, неякісне засвоєння дієслівної лексики позначиться на труднощах становлення мовно-смислових умінь та гальмуватиме розвиток навичок структурування висловлювань.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема опанування дітьми дієслівної лексики розглядається в контексті проблеми лексичного розвитку дошкільника у міждисциплінарному вимірі: з позицій лінгвістики та психолінгвістики (Н. Горбунова, 2011; М. Жинкін, 1958; Л. Засекіна, 2008; Л. Калмикова, 2003; 2008; О. Леонтьєв, 1990; Є. Соботович, 2004; М. Tomasello, 1992; М. Halliday 2004; та ін.), лінгводидактики та логопедії (А. Богуш, 2007; І. Брушневська, 2017; Н. Дерев'янка, 2006; І. Марченко, 2015; І. Глущенко, 2010; Г. Грибань, 2010; 2016; О. Мілевська, 2021; 2022; О. Ткач, 2011; Л. Трофіменко, 2011; 2013; 2014, ін.). Спільним висновком наукових досліджень стала теза про значення дієслівних лексем для опанування лексичної сполучуваності, для динамізації лексичних умінь в цілому, оскільки дієслово є основою семантико-синтаксичного поєднання слів у словосполучах і реченнях та суттєво впливає на структуру висловлювання або й цілком визначає її.

Науковці Л. Калмикова, А. Богуш, Н. Чепелюк, М. Halliday та інші зазначають, що дієслову належить роль семантичного центру більшості висловлювань. Тому вміння дитини використати цю лексичну одиницю створюють основою для виникнення і розвитку зв'язного мовлення [1; 8; 17]. Водночас мовознавці наголошують на складності дієслівної лексики з

огляду на розгалужену систему її граматичних характеристик – дієслівних граматичних форм та категорій.

Аналіз науко-методичної літератури з проблеми формування лексичного компоненту мовлення у дітей з загального недорозвитку мовлення (далі – ЗНМ) показав, що у цих дітей порушується процес опанування системи лексичних значень (Н. Ільїна [7]; Є. Соботович [13], що виявляється у труднощах засвоєння предметної та понятійної співвіднесеності слів, нестійкому та дифузному характері лексичних значень, слабкому орієнтуванні в змістовній стороні слів (О. Ткач [14]). Подібні особливості проявляються й під час засвоєння дієслівної лексики: діти з ЗНМ припускаються змішування дієслівних значень (за функціональними чи фонетичними ознаками) (Г. Грибань [3, с. 49-51]), відчують труднощі диференціації семантики дієслів, пропускають дієслова у словосполученнях та реченнях та вдаються до імітаційно-жестових замінь дієслівних лексем [Г. Грибань [3]; Л. Трофіменко [15]; О. Мілевська [12]]. Відтак висловлювання, які продукує дитина із ЗНМ, позбавлене достатньої змістовності та втрачає смислову наповненість.

**Мета статті** полягає у обґрунтуванні методичних аспектів формування дієслівної лексики у старших дошкільників з ЗНМ з фокусом на розвитку у них навичок дієслівної сполучуваності (предикації), а також розробленні методичних прийомів та їх змістового наповнення.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою характеристикою рівня мовленнєвого розвитку дошкільника є його змістовність, яка визначається, з одного боку, варіативністю використання лексичних засобів, а з іншого – правильністю відтворення смислових зв'язків (М. Жинкін, Є. Соботович, Н. Дерев'янка, Н. Горбунова, М. Лукач, М. Halliday, М. Tomasello), для яких обов'язковою умовою є наявність предикативних одиниць як смислоутворюючої основи мовленнєвого висловлювання.

З позицій лінгвістичних, психолінгвістичних механізмів мовленнєвої діяльності, предикати виражаються переважно дієслівною лексикою. Відповідно, особливого значення для реалізації мовленнєвого висловлювання дитини набувають дієслівні предикати.

У дошкільному віці, опановуючи лексичну семантику, дитина з нормотиповим мовленням активно звертає увагу на слова, які характеризують дієвість – процеси руху, переміщення, маніпуляцій різнорідними знаряддями чи власні дії та дії близьких дорослих. Відтак дієслівна семантика швидко входить у словесний арсенал та стає опорою для вербалізації смислу. Недарма М. Жинкін вказує на особливу характеристику дитячого мовлення – предикативність, розуміючи при цьому орієнтування на дієслівні сполуки як первинні смислові структури.

На думку багатьох науковців (М. Кочерган [9, с. 314-317], Л. Калмикова [8, с. 280], Horvath S., Rescorla L. [18] ін.) предикат виконує функцію позначення предмета дійсності та його оцінки, а також відображає відношення між предметами. Дієслівні предикати займають ключову позицію у системі предикатів, що обумовлено їхнім синтаксичним навантаженням, семантичними та смисловими функціями, лексичними та граматичними характеристиками (Т. Milevski [19, с. 221-229]).

Тривалий час проблема подолання порушень лексичного розвитку дітей з ЗНМ є однією з ключових у логопедії, адже без опори на лексичні засоби виникають труднощі процесів розуміння та породження мовленнєвого висловлювання (Л. Виготський, О. Лурія, М. Жинкін, Є. Соботович, М. Шеремет, Halliday M., Matthiessen Chr. та ін.). На думку науковців, лексична складова об'єктивує основну і допоміжну семантику (Л. Калмикова, О. Ревуцька, Л. Трофіменко, О. Ткач та ін.).

Horvath S., Rescorla L., Arunachalam S., досліджуючи мовлення дітей, звертають увагу на те, що діти з затримкою мовленнєвого розвитку відрізняються за механізмами, які вони використовують для засвоєння дієслів, що призводить до специфічних труднощів у вивченні значеннєвої системи дієслів [42]. Науковці враховують важливість дієслів для мовно-мовленнєвого розвитку та зазначають, що пізніше і специфічне засвоєння дітьми дієслівної лексики призведе до порушень подальшого мовного розвитку, вплине на обсяг і склад лексики та на граматичний розвиток [42].

Типовими особливостями процесу опанування дієслівної лексики дітьми з ЗНМ є труднощі розрізнення префіксальних форм дієслів (Г. Грибань), відсутність семантичної диференціації дієслів, що мають ситуативну чи функціональну спорідненість (Є. Соботович), невербалізовані (жестові) заміни дієслів та змішування дієслів за значеннями у випадку подібності звучання (Л. Трофіменко, І. Глущенко, Є. Соботович), пропуск дієслівних лексем у висловлюваннях або зміщення дієслова у кінець речення, що впливає на семантико-синтаксичну структуру мовлення.

За результатами проведених досліджень щодо особливостей засвоєння лексичного компоненту мовлення дітьми з ЗНМ розроблено програмно-методичні комплекси та дидактичні матеріали для формування (корекції) у цих дітей мовних засобів та мовленнєвих умінь. Л. Трофіменко [15] акцентує увагу на значенні логопедичної роботи з формування у дошкільників із ЗНМ лексичної системності, але водночас зауважує, що значущість лексичних засобів пов'язана з їхньою роллю для словосполучень і речень.

Оскільки поєднання лексичних засобів є підґрунтям для словосполучень (а згодом – речень), важливого значення має здатність дитини застосувати певний тип зв'язку між лексемами. З позицій

лінгвістики, психолінгвістики, базовим типом вважається синтагматичний зв'язок – послідовний, лінійний тип лексичної сполучуваності, який визначається контекстом або конкретикою смислового концепту слова.

Сполучуваність слів може бути одиничною (напр., *тріскучий мороз*), подвійною (напр., *ароматний букет / хліб*), потрійною або необмеженою (напр., *гарне – будь-що*). Властивість окремих слів сполучатись з певною кількістю інших називають лексичною валентністю. Синтагматичне сполучення слів становить мінімальну синтаксичну одиницю та опосередковане морфологічною системою мови – зумовлює потребу морфологічної словозміни.

На думку Л. Трофіменко [16], закріплення вміння утворювати словосполучення сприяє розвитку у дітей здатності лексичного добору, адже завдяки синтагматичним (лінійним) зв'язкам одне слово припускає появу іншого. Науковиця також вважає, що у процесі логопедичної роботи з дітьми середнього дошкільного віку потрібно формувати вміння будувати двокомпонентні словосполучення, фрази у певній послідовності, до якої входять і дієслівні словосполучення, а саме:

- а) сполучення іменника з якісним / відносним прикметником (*цукерка солодка / шоколадна, м'яч гумовий / футбольний, хвіст пухнастий / собачий*);
- б) сполучення іменника з дієсловом (*собака спить, кішка нявчить*);
- в) сполучення прикметника з іменником у називному відмінку (*зелений огірок; зелена ялинка*);
- г) сполучення дієслова з іменником (*спить мама; їде машина*);
- д) сполучення дієслова з іменником у знахідному відмінку без прийменника (*п'є молоко, їсть кашу*);
- е) сполучення дієслова з іменником у давальному, орудному відмінку без прийменника (*їсть виделкою, дає бабусі, читає мамі*);
- є) сполучення дієслова з прислівником (*світить яскраво, їде швидко, стиць довго*) [16, с. 98-99].

Як бачимо, частка дієслівних словосполук суттєво переважає бездієслівні. Відповідно, відправною точкою для формування умінь лексичної сполучуваності як основи семантико-смислових зв'язків у висловлюваннях є дієслівна лексика.

Аналіз методичних напрацювань стосовно корекції лексичного компоненту мовлення у дітей з ЗНМ [11; 12; 16] дозволив нам виокремити 2 основні групи прийомів роботи над дієслівною лексикою:

- 1) прийоми формування (накопичення) дієслівної лексики;
- 2) прийоми закріплення (опрацювання) дієслівної лексики.

До першої групи увійшли такі прийоми: утворення дієслів від звуконаслідувань; за допомогою префіксів; кількісне накопичення дієслівного словника на тлі соціально закріплених значень дієслів;

розширення дієслівного словника за допомогою прочитування віршів, у яких логопед виділяє голосом дієслова з наступним їх тлумаченням.

До другої групи увійшли такі прийоми: узгодження дієслова з іменниками та займенниками; використання у самотійному мовленні різних дієслівних форм (доконаного і недоконаного виду; минулого, теперішнього та майбутнього часу; зворотних форм дієслова); активізація предметного та дієслівного словника у процесі складання простих двоскладових речень з опорою на запропоновані картки чи предметні малюнки; включення дієслівної лексики у синтагматичні та парадигматичні конструкції; зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків з дієслівним опосередкуванням.

На нашу думку, у роботі над лексичним компонентом окремої уваги потребує прийом викликання асоціацій та подальша робота зі зміни домінуючого типу асоціативних зв'язків між лексемами. У психології та філософії під поняттям „асоціація” розуміють зв'язок між окремими подіями, фактами, предметами чи явищами, які виникають закономірно, відображаються у свідомості індивіда і закріплюються у його пам'яті (Н. Бутенко, 1989). Розрізняють кілька типів асоціативних зв'язків: вільні, керовані, ланцюгові і змішані. Вільні асоціації передбачають довільну відповідь словом, яке першим спало йому на думку після пред'явлення стимулу; вибір реакції у вільних асоціаціях не обмежується жодними критеріями. Керовані асоціації певним чином обмежують відповідь (напр., до пред'явленого слова-стимулу потрібно підібрати означення, дію тощо). Ланцюгові асоціації передбачають відповідь будь-якою кількістю реакцій на стимул, при цьому не встановлюється жодних формальних або семантичних обмежень. Змішані асоціації – відповідь регламентована певною кількістю реакцій-означень / дій, тощо на стимул-іменник.

Беручи до уваги потребу у формуванні різних типів асоціативних зв'язків, ми спиралась на положення про те, що асоціативні зв'язки (безпосередні чи наявні у свідомості людини взагалі) пов'язані із протіканням у корі головного мозку тих чи інших психічних процесів, від яких залежить мислення людини; відповідь (слово-реакція) на задане слово-стимул дозволяє відстежувати динаміку асоціативних зв'язків у свідомості індивіда, визначити спосіб відображення у свідомості мовних знаків, які позначають об'єктивну дійсність (які зв'язки індивід встановлює між окремими предметами і явищами, як семантично зв'язує слова та який при цьому тип мислення домінує).

Водночас засвоєння семантики слова опосередковане сформованістю ряду розумових операцій, зокрема: виділення семантичних елементів мовно-мовленнєвої ситуації та її структурування; поєднання семантичного елементу з відповідними мовними засобами (для їх вираження); визначення загальних ознак предметів дійсності та їх співставлення; узагальнення



різних значень слова та встановлення системи зв'язків між словами та ін. [15].

Ураховуючи викладене, роботу з формування дієслівної лексики у дошкільників з ЗНМ слід здійснювати з дотриманням наступних положень:

– розширення обсягу дієслівного словника відбувається у процесі активізації пізнавальної діяльності, паралельно з розширенням уявлень про навколишню дійсність;

– засвоєння й корекція дієслівної лексики (семантична, синтаксична) спирається на розвиток мовної спостережливості, активного слухання та уточнення значень слів;

– дієслівна сполучуваність відпрацьовується з урахуванням диференціації семантичної структури слова з огляду на денотативний, понятійний чи контекстуальний критерій;

– розвиток дієслівної предикації передбачає використання прийомів актуалізації словника, розвитку семантичних полів, лексичної валентності та стимуляцію асоціативних зв'язків.

Відповідно до проведеного науково-методичного обґрунтування, нами розроблена методика з формування дієслівної лексики у дошкільників з ЗНМ, у якій визначено такі структурні компоненти:

I. Актуалізація і накопичення дієслівного словника (денотативний, категоріальний, контекстуальний рівні).

II. Формування дієслівної варіативності (варіативність з візуальним підкріпленням; варіативність з аудіальним підкріпленням; варіативність з опорою на мнемічні процеси; контекстуально-смілова варіативність; інтуїтивно-практична варіативність).

III. Формування дієслівних сполучуваності та дієслівної валентності (синтагматичні конструкції; парадигматичні конструкції).

IV. Стимуляція асоціативних зв'язків, опосередкованих дієслівною лексикою (вільні асоціації; змішані асоціації).

До кожного структурного компоненту ми розробили змістове (методичне) наповнення, яке включає прийоми роботи, методичні вказівки до їх застосування, орієнтовні лексичні кейси.

Розділ I. Актуалізація і накопичення дієслівного словника  
*денотативний та категоріальний рівні*

Орієнтовні завдання: називання дій за малюнками; пригадування дій у відповідності до суб'єкту дії (без візуального підкріплення); розрізнення значень дієслів відповідно до граматичних форм (число, рід, час, вид)

- „Що я сьогодні роблю?“, „Що я вчора робив /робила?“
- „Що моя мама (бабуся) сьогодні робить?“, „Що вчора робила?“
- „Що мій тато (дідусь) сьогодні робить?“, „Що вчора робив?“
- „Що робить ця тварина / ці тварини?“

Методична вказівка 1: під час виконання завдань логопед демонструє дітям малюнки у певному порядку – спочатку одиничні (кожний малюнок супроводжується запитанням (див. вище), яке відповідає його змісту); згодом у кількості (2 і більше), але теж відповідні до запитання; в кінці пропонується група малюнків, серед яких є конфліктні. Таким чином відбувається стимуляція пізнавальних процесів (увага, сприймання, пам'ять) та операцій (порівняння, співставлення).

Методична вказівка 2: коментуючи завдання, логопед виділяє голосом (гучніше, протяжно) назву суб'єкта дії (*я, мама, тато, бабуся; кішка, собака, тигр, риба* ін.); після називання дитиною дієслова логопед його повторює, підкреслюючи фонаційно і просить дитину ще раз повторити сполучення іменника з дієсловом.

*контекстуальний рівень*

Орієнтовні завдання: називання дій без візуального підкріплення і з використанням наочності, зумовлених контекстом, який представлено сполученням двох іменників (назва об'єкту і суб'єкту дії)

- „Малюнок я (що роблю? - *малюю*)”; „Пісню я (*співаю*)”, „Казку я (*розповідаю*)”

- „Білизну мама (що робить? - *прасує*)”, „Торт мама (*випікає*)”, „Вареники мама (*ліпить*)”, „Підлогу мама (*замітає*)”, „Борщ мама (*варить*)”

- „Газету тато (що робить? - *читає*)”, „Килим тато (*чистить*)”, „Машину тато (*заправляє*)”, „Дрова тато (*рубає*)”

- „Телевізор бабуся (що робить? - *дивиться*)”, „Светр бабуся (*в'яже*)”, „Пиріжки бабуся (*смажить*)”

- „Кістку собака (що робить? - *гризе*)”, „Кішка мишку (*ловить*)”, „Горіх білка (*ховає*)”

Методична вказівка 1: перше пред'явлення завдання відбувається без візуальної опори, з метою актуалізації досвіду і словника; у разі труднощів логопед пропонує роздивитись малюнок, пригадати назву дії.

Методична вказівка 2: до завдань, які передбачають використання кількох дієслів (двовалентні, тривалентні конструкції), подається додаткова інструкція („а ще що робить?”), і, якщо дитина самостійно не здатна зорієнтуватись, пропонується додатковий малюнок. Напр.: „казку...*слухаю* (*розповідаю*)”, „білизну...*пере* (*прасує, складає*)”, „торт...*випікає* (*купує, прикрашає*)”, „машину... *водить* (*миє, заправляє*)”, „горіх...*гризе* (*знайшла, ховає*)” та ін.

Розділ II. Формування дієслівної варіативності

*варіативність з візуальним підкріпленням*

Орієнтовні завдання: називання дій, опосередкованих назвами предметів та малюнком ситуації у якій відбувається дія.

- „На концерті Петрик *співає, танцює*”; „У залі Петрик (*аплодує*)”
- „На городі тато...(*копає, поливає*)”; „Газон тато...(*поливає, стриже*)”
- „В парку діти...” (*гуляють, бігають, катаються*); „На лижах діти (*катаються, їдуть*)”

*варіативність з аудіальним підкріпленням*

Методична вказівка: завдання цього підрозділу орієнтовані на дітей, які відчувають суттєві труднощі у виконанні попереднього завдання; логопед називає усі ймовірні дієслова, які доречні у кожному формулюванні вправи і просить дитину повторити (по-черзі або послідовно усі почуті дієслова);

Використання завдань цього типу стане корисним у роботі з дошкільниками зі звуженим обсягом уваги і пам'яті, з труднощами візуальної обробки інформації, з гіперактивними чи астенічними дітьми.

*варіативність з опорою на мнемічні процеси*

Орієнтовні завдання: пригадування назв дій під час складання вербальної характеристики суб'єкта дії

- „Розкажи про себе: я вмію.....”
- „Розкажи про маму: мама вміє.....”
- „Розкажи про тата: тато вміє.....”
- „Розкажи про бабусю: бабуся вміє.....”
- „Розкажи про собаку: собака / кішка вміє...” та ін..

Методична вказівка: у випадку труднощів пригадування застосовують прийом міміко-жестуляторної підказки, або прийом підказки початку слова (перший склад)

*контекстуально-смілова варіативність*

Орієнтовні завдання: сполучення слів з дієсловом відповідно до контексту.

- „Я вранці ...”, „Я вранці з ліжка....”, „Я вранці у садочок...”
- „Мама на вечерю.....”, „Мама на ринку.....”
- „Тато ввечері.....”, „Тато у вихідні.....”
- „Бабуся на кухні.....”, „Бабуся в кріслі.....”
- „Собака в буді.....”, „Собака на чужого .....

Методична вказівка: під час виконання вправ допомагаємо дитині зорієнтуватись (*подумай, що робить; згадай, що робить*)

*інтуїтивно-практична варіативність*

Орієнтовні завдання: сполучення слів з дієсловом з опорою на власний досвід (практичні ситуації) та розуміння ситуації, в якій відбувається дія

- „Мама вдома.....”; „Діти в садочку.....”; „Автобус на зупинці .....

Розділ III. Формування дієслівної сполучуваності та дієслівної валентності.

*синтагматичні конструкції*

Орієнтовні завдання: утворення словосполучень лінійного типу з використанням допоміжних запитань „хто як пересувається?“, „хто/що?, що робить?“; у завданні використовуються предметні малюнки.

- „Кінь ...(*біжить*)“; Пташка...(*летить*)“; „Риба ...(*плаває*)“; „Змія ...(*повзе*)“; „Машина ...(*їде*)“; „Жабка ...(*скаче*)“

Методична вказівка 1: під час виконання вправ допомагаємо дитині зорієнтуватись (*подумай, що робить; згадай, що робить*)

Методична вказівка 2: актуалізація лексичної валентності шляхом виконання завдання у зворотному плані – дитині пропонується дієслово, до якого дитина добирає кілька назв предметів (іменники): *летить* – літак, пташка, муха, ракета; *біжить* – хлопчик, кінь, річка; *їде* – автобус, потяг, велосипед; *світить* – сонце, лампа, ліхтар; *горить* – вогонь, свічка; *шумить* – вітер, дощ, мотор, дитина, машина.

*парадигматичні конструкції*

Орієнтовні завдання: утворення словосполучень лінійного типу з використанням допоміжних запитань хто?, що?, як?

- „Кінь біжить.....*швидко*“; „Сонце світить...*якраво*“; „Мама готує.....*смачно*“; „Діти співають.....*гарно*“

Розділ IV. Стимуляція асоціативних зв'язків, опосередкованих дієслівною лексикою

*вільні асоціації*

Орієнтовні завдання: встановлення лексико-семантичного зв'язку між двома мовними одиницями за типом вільного асоціативного експерименту; логопед просить дитину назвати слово-іменник (в т.ч., за малюнком) і добирає до нього дію, потім логопед сам називає слово і просить дитину запропонувати свій варіант.

Методична вказівка: до завдання пропонуються малюнки із зображенням *хлопчика, дівчинки, скрипки, будинку, квітки, лікаря, кухаря, тигра, мавпи, фена, чайника, телевізора.*

Дієслівна лексика для стимуляції асоціативних зв'язків: *сидить, спить, танцює, малює, грається, плаче, грає, стоїть, пахне, росте, лікує, смажить, ріже, гарчить, потягується, їсть, чухається, сушить, дує, кипить, показує.*

*змішані асоціації (керовані, ланцюгові)*

Орієнтовні завдання: добір дієслів у кількості 2 і більше до слова стимулу; додавання слів-іменників, прикметників, прислівників

Методична вказівка: логопед формулює завдання і подає зразок асоціативного зв'язку; при цьому застосовує систему допоміжних запитань: хто/що?, що робить?, чим/з чим?, з ким? куди?, на чому?, кому? тощо.

Відповідно до розроблених нами структури та змісту методичного забезпечення з формування дієслівної лексики у дошкільників з ЗНМ ми вважали за доцільне сформувані тематичний лексичний кейс (табл. 1), яким надалі можна послуговуватись під час формування практичних вправ. Тематика кейсів максимально близька до життєвого досвіду і кола знань дошкільника, і співставна з традиційними запитаннями у логопедичній роботі з розвитку лексики: Що вміє робити мама (тато, бабуся)?, Що роблять різні тварини?, Хто так рухається (пересувається)?, Хто чим займається професійно?

**Таблиця 1**

**Тематичний дієслівний кейс**

Що вміє робити людина?	мама	готує, миє, читає, прасує, купує, зашиває, чистить, радіє, обіймає, доглядає
	тато	підмітає, приносить, ремонтує, читає, фарбує, копає, піклується
	бабуся	варить, випікає, в'яже, вмикає, показує, читає, радіє, спить
	дитина	малює, ліпить, грається, співає, бігає, плаче, сміється
Що роблять різні тварини?	змія	сичить, повзе, кусає
	качка	кряче, літає, плаває, пірнає,
	кішка	дряпається, муркоче, нявкає, крадеться, вмивається, потягується, облизується
Хто так рухається?	заєць	біжить, стрибає, гризе, трясеться
Хто чим займається?	кухар	варить, місить, натирає, смажить, випікає, нарізає
	водій	їде, заправляє, сигналізує, гальмує, вантажить, зупиняє, кермує
	будівельник	будує, ремонтує, мурує, забиває, розпилює, викопує, цементує

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, формування дієслівної лексики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення передбачає урахування специфіки лексичного розвитку цих дітей, можливостей до засвоєння лексико-семантичних та семантико-синтаксичних зв'язків, психолінгвістичних аспектів опанування лексичних значень, лінгвістичних механізмів, зокрема дієслівної предикації. Такий підхід сприятиме розвитку варіативності вживання дієслів, дієслівної сполучуваності, дієслівної предикації як основи синтаксичних структур.

**Бібліографія**

**1. Богуш, А.М.** (2007). Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа. 542 с. **2. Горбунова, Н.В.** (2011). Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного

віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса. 40 с. **3. Грибань, Г.В.** (2005). Дослідження особливостей оволодіння дієслівної лексики молодшими школярами з ТВМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 2. С. 47–53. **4. Дерев'янюк, Н.П.** (2006). Формування словникового запасу у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: навчальний посібник. Київ: Аксіома. С. 57–60. **5. Жинкин, Н.И.** (1958). Механизмы речи. М.: Просвещение. 378 с. **6. Заскіна, Л. В.** (2006). Психолінгвістична діагностика. Луцьк : Вежа. 188 с. **7. Ільїна, Н. В.** (2013). Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. № 24. С. 113–117. **8. Калмикова, Л.О.** (2008). Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: *монографія*. Київ: Фенікс. 497 с. **9. Кочерган, М.П.** (2001). Вступ до мовознавства. Київ: «Академія». 368 с. **10. Лукач, М.О.** (2014). Лексико-семантична класифікація дієслів української мови. *Наукові записки НУ«Острозька академія»*. Вип. 46. С.106–108. **11. Марченко, І.С.** (2015). Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ: Вид. дім „Слово”. 312 с. **12. Мілевська, О.П.** (2021). Специфіка засвоєння дієслівної семантики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення: Materials of the XXVII the Intern. Science Conf. «Multidisciplinary academic research and innovation», Netherlands, PP. 459–464. **13. Соботович, Є.Ф.** (2005). Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 2. С. 3–17. **14. Ткач, О.М.** (2001). Формування синтаксичної структури речень в онтогенезі *Логопедія: науково-методичний журнал*. №1. С. 83–85. **15. Трофименко, Л.І.** (2011). Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. №4. С. 35–38. **16. Трофименко, Л.І.** (2014). Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 72 с. **17. Halliday, M.; Matthiessen Chr.** (2004). An Introduction to Functional Grammar. USA, Oxford University Press, Inc. NY10016. **18. Horvath, S., Rescorla L., Arunachalam S.** (2019). The syntactic and semantic features of two-year-olds' verb vocabularies: a comparison of typically developing children and late talkers. *J Child Lang*. 46 (3): 409–432. **19. Milewski, T.** (1972). *Językoznawstwo*. Warszawa. 262 s. **20. Tomasello, M.** (1992). First Verbs: A case study of early grammatical development. Cambridge, P.36-42

### References

**1. 1. Bohush, A.M.** (2007). Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy. Kyiv: Vyshcha shkola. 542 s. [in Ukrainian] **2. Horbunova, N.V.** (2011). Teoriia ta metodyka rozvytku slovnyka ditei starshoho doshkilnoho viku: avtoref. dys. ... d-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса. 40 с. [in

Ukrainian] **3. Hryban, H.V.** (2005). Doslidzhennia osoblyvosti ovolodinnia diieslivnoi leksykoiu molodshymy shkoliaramy z TVM. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii. Vyp. 2. S. 47–53. [in Ukrainian] **4. Derev'ianko, N.P.** (2006). Formuvannia slovnykovoho zapasu u doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Aksioma. S. 57–60. [in Ukrainian] **5. Zhynkyn, N.Y.** (1958). Mekhanyzmy rechy. M.: Prosveshchenye. 378 s. [in Pussian] **6. Zasiakina, L.V.** (2006). Psykholinhvistychna diahnozyka. Lutsk : Vezha. 188 s. [in Ukrainian] **7. Ilna, N.V.** (2013). Rozvytok struktury leksychnoho znachennia slova u ditei doshkilnoho viku. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. № 24. S. 113–117. [in Ukrainian] **8. Kalmykova, L.O.** (2008). Psykholohiia formuvannia movlennievoi diialnosti u ditei doshkilnoho viku: monohrafiia. Kyiv: Feniks. 497 s. [in Ukrainian] **9. Kocherhan, M.P.** (2001). Vstup do movoznavstva. Kyiv: «Akademiia». 368 s. [in Ukrainian] **10. Lukach, M.O.** (2014). Leksyko-semantychna klasyfikatsiia diiesliv ukrainskoi movy. Naukovi zapysky NU«Ostrozka akademiia». Vyp. 46. S.106–108. [in Ukrainian] **11. Marchenko, I.S.** (2015). Spetsialna metodyka rozvytku movlennia (lohopedychna robota z korektsii porushen movlennia u doshkilnykiv). Kyiv: Vyd. dim „Slovo”. 312 s. [in Ukrainian] **12. Milevska, O.P.** (2021). Spetsyfika zasvoiennia diieslivnoi semantyky ditmy iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia: Materials of the XXVII the Intern. Science Conf. «Multidisciplinary academic research and innovation», Netherlands, RR. 459–464. [in Ukrainian] **13. Sobotovych, Ye.F.** (2005). Formuvannia semantychnoi struktury slova u ditei z vadamy movlennievoho rozvytku. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii. Vyp. 2. S. 3–17. [in Ukrainian] **14. Tkach, O.M.** (2001). Formuvannia syntaksychnoi struktury rechen v ontogenezi Lohopediia: naukovo-metodychnyi zhurnal. №1. S. 83–85. [in Ukrainian] **15. Trofymenko, L.I.** (2011). Formuvannia orientuvannia na slovo yak odyntsiu movy u doshkilnykiv iz ZNM. Defektolohiia. №4. S. 35–38. [in Ukrainian] **16. Trofymenko, L.I.** (2014). Diahnozyka ta korektsiia zahalnoho nedorozvytku movlennia u ditei doshkilnoho viku. K.: Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. 72 s. [in Ukrainian] **17. Halliday, M.; Matthiessen Chr.** (2004). An Introduction to Functional Grammar. USA, Oxford University Press, Inc. NY10016. **18. Horvath, S., Rescorla L., Arunachalam S.** (2019). The syntactic and semantic features of two-year-olds' verb vocabularies: a comparison of typically developing children and late talkers. J Child Lang. 46 (3): 409–432. **19. Milewski, T.** (1972). Językoznawstwo. Warszawa. 262 s. [in Polish] **20. Tomasello, M.** (1992). First Verbs : A case study of early grammatical development. Cambridge, R.36-42.

**Авторський внесок:** О. Мілевська – 50%, Г. Савітська – 50%.

**Стаття подана до друку 05.05.2023 р.**

УДК 615.8:616.89-008.434.5

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.104-114

**Н. САВИЦЬКА**

nadiasavytska7@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-6944-8002>

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЖЕСТОВОЇ СТИМУЛЯЦІЇ В РОБОТІ З ПАЦІЄНТАМИ З ПОСТІНСУЛЬТНОЮ АФАЗІЄЮ**

**Відомості про автора:** САВИЦЬКА Надія, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: корекція афатичних порушень та відновлення функції ковтання у дорослих з органічними ураженнями центральної нервової системи. E-mail: nadiasavytska7@gmail.com

**Contact:** SAVYTSKA Nadia, assistant of the department of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of aphatic disorders and restoration of swallowing function in adults with organic lesions of the central nervous system. E-mail: nadiasavytska7@gmail.com

**Відомості про наявність друкованих статей:** 1) Савицька, Н. І. (2022) Особливості встановлення контакту з пацієнтами з постінсультною афазією. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. №14. С. 63-64. 2) Савицька, Н. І. (2022) Психосоціальні наслідки дисфагії у осіб після інсультного стану. *XV Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна інклюзивна освіта: проблеми та перспективи»*. Листопад 17-18, 2022. С. 207-211. 3) Савицька, Н. І. (2023) Застосування технологій логогімнастики в роботі з пацієнтами постінсультного стану. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. №22. С. 392-394.

**Савицька Н. І. Теоретичний аналіз проблеми жестової стимуляції в роботі з пацієнтами з постінсультною афазією.** У статті аналізуються теоретичні аспекти використання жестів, як терапевтичного засобу в логопедичній реабілітації пацієнтів з афазією. Схарактеризовані дослідження, які вказують на тісний зв'язок між вербальною та невербальною комунікацією. Визначено основні типи жестів та їх



класифікації, а також висвітлено комунікативну роль жестикуляції у людей зі збереженим мовленням та у людей з афазією. Описані особливості функціонування жестів у людей з афазією та їх роль в процесі логопедичної реабілітації. Проаналізовано результати раніше проведених досліджень, які вивчали ефективність жестової стимуляції, як методу відновлення комунікації у пацієнтів з афазією та зазначено, що більшість досліджень вказують на те, що використання жестів при порушеній комунікації сприяють відновленню вербального мовлення, покращують пошук необхідних слів, як іменників так і дієслів, допомагають пацієнту краще запам'ятати слова, а при нерозбірливому мовленні передати і розпізнати зміст повідомлення, а також дають можливість підтримувати зв'язок з оточенням. Окреслені труднощі, які перешкоджають використанню жестової стимуляції в процесі відновлювального навчання, а саме рухові розлади, зокрема апраксія кінцівок, яка часто зустрічається у пацієнтів, які перенесли інсульт. Описані загальноприйняті в неврологічній клініці проби за допомогою яких можна оцінити збереженість складних форм праксису у пацієнтів з органічними ураженнями центральної нервової системи. Також, здійснений аналіз досліджень, які заперечують позитивний вплив жестів на комунікацію у людей з афазією, або визначають ефективність їх застосування лише в роботі з пацієнтами з легким ступенем прояву афазії.

**Ключові слова:** комунікація, вербальна комунікація, невербальна комунікація, постінсультна афазія, відновлювальне навчання, жести, апраксія кінцівок.

**Savytska N. Theoretical analysis of the problem of gestural stimulation while working with post-stroke aphasia patients.** The article contains the analyses of theoretical aspects of gesture usage as a therapeutic tool in the speech therapy rehabilitation of patients with aphasia. The paper characterizes studies that indicate a close relation between verbal and non-verbal communication. There are defined main types of gestures and their classification, as well as the communicative function of gesticulation for people with preserved speech and the ones with aphasia. There is a description of gesture functioning peculiarities for people with aphasia and their impact on the process of speech therapy rehabilitation. There were analyzed results of previously conducted studies on the effectiveness of gestural stimulation as a method of restoring communication in patients with aphasia. It allowed to state following. Most studies indicate that the use of gestures in impaired communication contributes to the restoration of verbal speech. As well as improves the search for needed vocabulary (both nouns and verbs), helps the patient to remember words better, and in the case of unintelligible speech to convey and recognize the content of the message. It also provides an opportunity for the patient to maintain contact with the surrounding people. Difficulties identified while the research are the use of gestural stimulation in

remedial learning, namely motor disorders, particularly limb apraxia, which is common in stroke patients. The article contains the description of tests generally accepted in the neurological clinic, with the help of which it is possible to assess the preservation of complex forms of praxis in patients with organic lesions of the central nervous system. Furthermore, there is the analysis of studies that deny the positive influence of gestures on communication in people with aphasia, or determine the effectiveness of their use only in working with patients with a mild degree of aphasia.

**Keywords:** communication, verbal communication, non-verbal communication, post-stroke aphasia, restorative learning, gestures, apraxia of limbs.

**Постановка проблеми.** Порушення комунікації, що виникає внаслідок органічних уражень головного мозку і проявляється у формі афазії та дизартрії, негативно впливає на особистість людини та її працездатність. Правильно організована система логопедичної реабілітації, вибір ефективного терапевтичного методу, який сприятиме відновленню комунікативно-мовленнєвої функції, може зберегти соціальні можливості пацієнта та повернути його до трудової діяльності. Існує значна кількість методів та прийомів, які логопеди застосовують у роботі з пацієнтами з афазією, зокрема: невербальні методи (класифікація предметів, малювання, конструктивна діяльність, пантоміми, метод піктограм, робота над жестом та ін.); вербально-невербальні методи (інтонаційний метод; ритміко-мелодійний та ін.); метод введення в контекст; метод предметної діяльності та багато інших. Вибір методу роботи з пацієнтом зазвичай визначається типом афазії та її важкістю, а також потребами самого пацієнта та його сім'ї. Проте, люди з афазією, які втратили можливість говорити, часто використовують саме жести з метою взаємодії з оточуючими. Водночас, жести використовуються логопедами на початкових етапах реабілітаційної роботи з метою розгальмування мовлення, адже у дорослих людей жест дуже тісно пов'язаний зі словом. Важливо також зазначити, що багато методів відновлення мовлення поєднуються із жестами, наприклад, робота з піктограмами додатково підкріплюється жестами, так створюються сприятливі умови одразу для трьох каналів сприймання: зорового, слухового, а для жесту – тактильного.

Оскільки програми по відновленню втрачених навичок в пацієнтів після інсульту в основному базуються на принципі пластичності мозку, на можливості використовувати збережені ланки з метою компенсації дефекту, то ефективним буде застосування невербальних методів, зокрема жестів, які виконують розгальмовуючу дію на мовлення пацієнтів, дозволяють використовувати рухові та паралінгвістичні резерви хворого.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Роль та функції жестів є предметом наукових досліджень у галузях психолінгвістики, психології, неврології, психокорекції та логопедії. Інтерес до жестів у фахівців у сфері афазіології має давню традицію. Науковці досліджували вплив апраксії на якість та використання жестів у людей з локальними ураженнями центральної нервової системи (J. Douglas, M. Rose, 2003); визначали стимулюючий ефект жестів для лексичного пошуку (B. Butterworth, U. Hadar, 1997; R. Krauss, 1999; M. Rose, J. Douglas, 2001); аналізували комунікативну функцію жестів (A. Le May, 1988; J. de Ruiter, 2006, D. McNeill, 2000; L. Pedelty A. Melinger, 2006 та інші); вивчали компенсаторні можливості жестів (G. Blanken, J. Dittmann, P. Feyereisen, H. Grimm, J. Marshall, C. W. Wallesch, 1993; V. L. Scharp, C. A. Tompkins, 2006 та інші); досліджували ефективність використання жестів, як терапевтичного засобу в реабілітації пацієнтів з афазією (C. Code, M. Rose, 2006; E. Power, 2006 та інші). Також досліджували нейрокогнітивні мережі, які лежать в основі жестів (N. Miller, 2006). Проте переважна більшість досліджень жестів при афазії зосереджена на психолінгвістичних аспектах і жестах, які можна використовувати для заміни вербальної мови. Ці жести розглядаються як спосіб компенсації відсутніх (змістовних) слів і відповідно обіцяють бути актуальними для терапії (C. Code, E. Power, 2006).

**Мета статті:** здійснити теоретичний аналіз джерел, присвячених питанню застосування жестів в процесі відновлювального навчання з пацієнтами з постінсультною афазією.

**Виклад основного матеріалу.** Жести є невербальною частиною повсякденної комунікації і реалізуються за допомогою рухів тіла чи його частин. Жести можуть доповнювати розмову, а також частково чи повністю її замінювати.

Існує дві основні гіпотези відносно ролі жестів в мовленні. Одна з них передбачає те, що жести сприяють комунікації, надаючи додаткову інформацію слухачеві (J. de Ruiter, D. McNeil). Прихильники іншої гіпотези (A. Melinger, S. Lozano, B. Tversky) стверджують, що жест некомунікативний та використовується лише для спрощення пошуку слова, а процес жестикуляції відбувається незалежно від процесу мовлення.

Безпосередній діалог є мультимодальною діяльністю. P. Auer (1988) вважав, що це характерно для ситуативного мовлення при якому співрозмовники описують оточення, разом маніпулюють предметами або спільно переміщуються в просторі. Проте навіть коли люди говорять про речі, час і місця, які є недоступними візуально в оточенні, і коли інформація передається в основному через акустичний канал, візуальний канал продовжує працювати [2].

Навіть коли люди розмовляють по телефону, більшість із них

несвідомо жестикулюють руками. Таким чином, між вербальною і візуальною модальністю існує настільки міцний зв'язок, який дав підстави дослідникам W. Levelt, D. McNeill, A. Melinger, M. Rose, J. de Ruiter вважати, що наші наміри завжди надходять як у лінгвістичну, так і в жестову систему одночасно та походять від того самого ментального модуля планування та концептуалізації. Наприклад, модель продукування жестів і мовлення (J. de Ruiter), розроблена як продукційна модель і заснована на моделі продукування мовлення (W. Levelt) зазначає, що жест виникає із концептуалізатора. Теорія D. McNeill і модель продукування жестів та мовлення (J. de Ruiter) узгоджуються з гіпотезою взаємно адаптивних модальностей (W. Levelt), яка стверджує, що якщо той, хто розмовляє, не в змозі ефективно використовувати один із засобів спілкування – наприклад, вербальне спілкування в шумному місці або жест при неможливості безпосереднього спілкування, то частина просторової інформації зміщується в сторону використання жестів або просторових вербальних виразів, відповідно. Це означає, що жести важко повністю пригнітити, оскільки канал і мовленнєва ситуація впливають на кількість використовуваних жестів: мовці жестикулюють менше, коли знають, що їх не видно (J. B. Bevelas, A. Cohen, R. Harrison) і під час діалогу вони жестикулюють по-іншому ніж у монолозі (J. B. Bevelas) [2].

S. Kita, D. McNeill, J. de Ruiter, та інші вважають, що комунікативна функція жестів варіює залежно від типів жестів. У науковій літературі існують різні підходи щодо виокремлення різних типів жестів, зокрема виділяють: умовні та безумовні (вказівні, описові, експресивні, ритмічні, жести наслідування); за роллю в комунікації виокремлюють знакові (вказівні, образотворчі, символічні) та незнакові (ритмічні, емоційні) тощо. D. Lewis виділив чотири типи жестів залежно від їх призначення: жести-символи; жести-ілюстратори; жести-регулятори; жести-адаптори. На наш погляд доцільно використовувати класифікацію жестів D. McNeill, оскільки, вона є найбільш поширеною у науковому колі та відображає комунікативну роль жестів. У цій класифікації представлені наступні типи жестів:

- дейктичні жести;
- іконічні (образотворчі) жести;
- метафоричні жести;
- ритмічні жести.

Дослідники S. Kita, D. McNeill, L. Pedelty, J. de Ruiter, сходяться на думці, що дейктичні жести найчастіше призначені для спілкування. До дейктичних жестів відносяться вказівні жести, що повністю замінюють мовлення або виникають разом з такими вказівними виразами як «тут» або «там», а також емблеми, які з'являються, коли вербальна комунікація

переривається зовнішніми обставинами (шумом, відстанню між співрозмовниками), наприклад жест «ок».

Комунікативна роль інших типів жесті є дискусійним питанням. Найбільше сумнівів у цьому питанні викликають іконічні жести, які використовуються для зображення форм предметів. Ця ілюстрація може бути показана формами рук, траєкторією рухів рук або тим і іншим. Іконічні жести мають змістовний семантичний зв'язок з об'єктами, до яких вони відносяться. Іншими словами, в іконічному жесті форма рук і траєкторія рухів рук мають значну схожість з фізичними характеристиками об'єктів, про які вони говорять. Наприклад, форма рук і траєкторія рухів рук можуть бути використані, для того щоб говорити про фізичні особливості керма автомобіля.

Метафоричні жести використовуються для метафоричного опису поняття, об'єкта чи події. Наприклад, рух руки вгору може використовуватися для позначення підвищення людини на роботі. У метафоричному жесті немає буквального або прямого семантичного зв'язку між формою рук або траєкторією рухів рук і фізичними характеристиками поняття, об'єкта чи події, до якої вони відносяться.

Ритмічні жести зливаються з ритмікою звука, слова, підкреслюють темп або ритм висловлювання, наприклад виділення ритмічним підняттям долоні на кожному складі або на наголошеному складі під час висловлювання [4].

Описана вище класифікація жестів та їх роль у мовленні запропонована для людей зі збереженим мовленням. Окремим важливим питанням є функціонування жестів у пацієнтів з постінсультної афазією, а також їх роль у відновлювальному навчанні.

Багато пацієнтів з афазією продовжують продукувати жести руками і кистями після локальних уражень головного мозку, адже для них жести є життєво важливим компонентом взаємодії з оточенням, можливістю незалежної передачі повідомлень. М. Rose та К. Sekine вважають, що така жестикуляція може бути об'єктом втручань у мовленнєву патологію як для цілей компенсації, так і для відновлення комунікації.

Згідно з результатами раніше проведених досліджень, жести в мовленні людей з моторною афазією сприяють комунікації та пошуку необхідних слів. Науковці та практики (К. Evans, N. Ferguson, К. Graham, В. McHose, D. McNeill, А. Raymer, М. Rose та інші) стверджують, що використання жесту збільшує ймовірність того, що пацієнт зможе сказати слово [5].

О. Лурія (1970) писав про це явище десятиліття тому, називаючи цей процес міжсистемною реорганізацією – використання однієї частини мозку для сприяння підвищенню активності в іншій частині мозку [1, 454].

C. Lattere, X. Seron, (1982) вивчали жести, міміку і пози людей з афазією. Науковці дійшли до висновку про різні функції жестів і міміки, а саме: референтна (ілюстративна), комунікативна, пізнавальна, регуляторна, метамовна, тобто жести можуть становити частину мовлення, як елемент просодики, можуть посилювати або дублювати мовлення, компенсувати його, тощо. Ними було виявлено, що патологія жестів важко піддається оцінці, проте автори припускають, що для жестів, як і для слів, існує феномен дисоціації довільного і автоматизованого. Жести, які найбільш міцно пов'язані з певними ритуалізованими соціальними ситуаціями, залишаються більш збереженими. Дослідники також зазначали, що збереженість жестів у пацієнтів з афазією пов'язана як з формою афазії і ступенем тяжкості, так і з особистістю хворого, а також з різними функціями жесту.

C. Lattere вважав, що мовлення не можна розглядати окремо від міміки та жестів. Можливості пацієнтів з афазією повинні розглядатися і аналізуватися не окремо, а в середині комунікації при використанні різних (вербальних і невербальних) її засобів. Його висновки мають пряме відношення до відновлювального навчання, оскільки мовлення проявляється в елементах взаємодії між співрозмовниками, а це означає, що комунікація здійснюється у взаємодії мовлення, міміки та жестів. Таким чином, відновлювальне навчання повинно опиратися на невербальні елементи комунікації, для того щоб дати можливість пацієнту взаємодіяти з оточенням.

Серед жестів, доступних для застосування в логопедичній реабілітації пацієнтів з афазією, можна виділити наступні:

1. Символічні жести і рухи, які формуються і широко застосовуються в процесі ситуативно-ділового спілкування (*привіт, так, ні, йди сюди* тощо); додаткові соціальні жести – *вказівний, добре, погано*.

2. Група жестів, що імітують прості предметні дії, формуються в людини в міру засвоєння ним предметної діяльності (*пити, їсти, спати, умиватися, дзвонити по телефону* та інші).

3. Жести описового характеру – передають риси і якості, які притаманні певному об'єкту (*великий, малий* та інші).

A. Raumer провела серію досліджень, у яких вивчала тренування жестів для полегшеного пошуку слів у пацієнтів з афазією. Результати показали, що цей метод навчання є ефективним для покращення пошуку як іменників, так і для дієслів у пацієнтів із різними формами афазії. Однак, A. Raumer зазначала, що важка апраксія кінцівок може перешкоджати жестикуляції у деяких пацієнтів. Ліва півкуля головного мозку, яка контролює здатність відтворювати слова та будувати граматичні речення, також є домінуючою півкулею, яка відповідає за виконання довільних

рухових актів. Таким чином, пошкодження лівої півкулі може призвести до апраксії кінцівок – порушення здатності виконувати довільні рухи та дії з предметами [8].

З метою виявлення апраксії кінцівок використовують широко розповсюджені в неврологічній клініці проби на дії в уявній ситуації. Пацієнту пропонують виконати дії з відсутніми предметами, наприклад, показати, як наливають і розмішують чай, забивають цвях за допомогою молотка, шиють голкою чи ріжуть ножицями. Ці проби, як і проби на виконання символічних дій (помахати пальцем, погрожувати, показати як вітаються тощо) є дуже чутливими пробами на збереженість складних форм праксису, але з огляду на їхній комплексний характер важко робити висновки про нейротопіку спостережуваних дефектів [1, с. 464].

Подібно до того, як картина афазії змінюється залежно від того, які ділянки лівої півкулі порушені, так само апраксія кінцівок може мати різні форми. Науковцями K. Heilman, L. J. G. Rothi, R. Watson, (2006) були широко описані два типи апраксії кінцівок: концептуальна апраксія та ідеомоторна апраксія. При концептуальній апраксії спостерігаються порушення здібності правильно використовувати інструменти. Пацієнти з концептуальною апраксією мають труднощі з визначенням відповідного інструменту чи дії, необхідної для виконання поставленого завдання. Під час виконання проби на дії в уявній ситуації вони можуть робити концептуальні помилки, наприклад: стукати молотком, коли їх просять продемонструвати, як користуються викруткою, або зовсім не можуть виконати завдання. При ідеомоторній апраксії, навпаки, спостерігаються порушення, пов'язані з практичними знаннями. Пацієнти з ідеомоторною апраксією знають, які інструменти і дії необхідні, вони відчують труднощі з їх точним виконанням. При виконанні проб вони допускають такі помилки: відтворюють рухи, які пов'язані з використанням інструменту з неправильними кутами в суглобах і траєкторіями кінцівок, (фіксуються на плечі, а не на лікті при демонстрації використання викрутки, виконують круговий рух, а не обертальний); в неправильному напрямку орієнтують руки (при імітації використання праски, орієнтують долоню перпендикулярно до столу); неправильно конфігурують руку (віддають честь стиснувши руку в кулак, а не витягнувши пальці) [6].

Наявність концептуальної апраксії та ідеомоторної апраксії від помірної до важкої може перешкоджати здатності пацієнтів з афазією використовувати жести для спілкування, оскільки їх жести часто не мають сенсу або їх неможливо легко інтерпретувати [8].

Таким чином, A. Rauber вважає, що пацієнтам з афазією спочатку може знадобитися навчання для безпосереднього лікування апраксії

кінцівок і лише тоді можна використовувати метод жестів для відновлення вербальних здібностей. Також, дослідження показало, що навіть люди з важкою апраксією кінцівок покращили свою здатність створювати впізнаванні жести. Жестове полегшення пошуку слів було ефективним для осіб з легкою та важкою апраксією кінцівок, а вплив словесно-жестового навчання був таким же сильним, як і вплив більш традиційного методу, який стимулює активізацію семантичної і фонологічної інформації під час тренування пошуку слів.

Заняття з використанням жестово-вербальної терапії, яка була адаптована А. Раймер, мали таку структуру:

- 1) логопед пропонує пацієнту малюнок, який зображує дію або предмет, яку вони будуть вивчати на занятті;
- 2) логопед моделює відповідний жест ізольовано та називає предмет або дію;
- 3) пацієнт намагається відтворити жест тричі (логопед може допомогти пацієнту направляючи кінцівку за необхідністю);
- 4) пацієнт намагається самостійно назвати дію або предмет. При необхідності логопед сегментує слово, для того щоб пацієнт спробував вимовити це слово по складам;
- 5) пацієнт намагається одночасно відтворити жест і назвати відповідну дію/предмет три рази;
- 6) після п'ятисекундної паузи пацієнт знову тричі продукує жест та вимовляє відповідне слово [9].

В. Crosson і його колеги з університету Флориди (2002) запровадили інший тип обробки пошуку слів за допомогою несимволічних рухів кінцівок, які можна використовувати для навчання всім типам слів, незалежно від того, чи слово має характерну пантоміму. Під час тренування навмисних рухів пацієнти виконують складні безглузді рухи лівою кінцівкою в лівому просторі, спочатку у вигляді дотягування і повороту важеля в коробці, а потім у вигляді кругових рухів лівою рукою, і все це одночасно з вимовою слів, які вивчають безпосередньо на занятті. Дослідники вважають, що механізми наміру відіграють важливу роль у складних самоініційованих діях, таких як мова та жестикуляція. Дефіцит, що спостерігається у випадку постінсультної афазії, може бути наслідком розриву зв'язку між механізмами ініціювання (наміру) та виконання дій у лівій півкулі або пошкодження цих механізмів. За наявності постінсультної афазії пошкоджені механізми продукування мови в лівій півкулі можуть перемикатися на гомологічні ділянки в правій півкулі, тоді як механізми ініціації залишаються активними в лівій півкулі. Так, науковцями В. Crosson, L. J. G. Rothi, S. Koehler, K. Richards, F. Singletary був розроблений метод для запуску механізмів ініціації правої півкулі за допомогою рухів



недомінантної руки, таким чином відбувається процес перенесення ініціації в праву півкулю, де механізми продукування мовлення були зміщені [3].

Однак поряд з виявленим позитивним впливом жестикуляції на комунікацію пацієнтів з афазією є дані, які вказують на відсутність такого впливу. Так, деякі дослідження показали, що використання виключно жестів без словесного компонента в мовленні пацієнтів має позитивний вплив тільки на жести, але не на вербальне мовлення (Н. Goodglas, L. Wang, 1992; J. Marshall та ін. 2012; L. Mol та ін. 2013) [10].

В інших дослідженнях були отримані суперечливі результати. У дослідженні К.М. Kroenke (2012) був виявлений позитивний вплив жестикуляції лише на мовлення пацієнтів з негрубими лексико-граматичними порушеннями, для пацієнтів з більш важкими порушеннями лексики, семантики та фонології жестикуляція виявилася непродуктивною [7].

**Висновки і перспективи подальшого дослідження.** Проаналізувавши низку наукових праць, присвячених дослідженню ефективності застосування жестової стимуляції в роботі з пацієнтами з афазією, ми побачили, що жести можуть позитивно впливати на відновлення комунікації, виконувати розгальмовуючу дію на мовлення, сприяти покращенню пошуку необхідних слів. Також, в процесі відновлювального навчання жести дають можливість пацієнту з афазією взаємодіяти з оточенням. Разом з цим, існують дослідження які заперечують ефективність використання жестової терапії з пацієнтами з афазією. Ми дослідили, що застосування жестового методу доступне не всім пацієнтам, значною перешкодою є апраксії кінцівок, яка часто зустрічається у людей після інсульту. Таким чином, проведене нами дослідження, не охоплює всю площину даної проблеми. Тому подальше дослідження полягає в вивченні результатів впливу жестової терапії з пацієнтами з постінсультною афазією в залежності від ступеня важкості мовленнєвого порушення, форми афазії та збереженості рухових можливостей хворого.

### **Бібліографія**

**1. Лурия, А. Р.** Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2019. 767 с. **2. Auer, P.,** Bauer, A. Multimodality in aphasic conversation: Why gestures sometimes do not help. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*. 2011. P. 215-243. **3. Crosson, B.,** Rothi, L. J. G., Koehler, S., Richards, K., Singletary, F. Activation of intentional mechanisms through utilization of nonsymbolic movements in aphasia rehabilitation. *Journal of Rehabilitation Research and Development*. №4. 2002. P. 445-454. **4. McNeill, D.** Language and Gesture, Cambridge: Cambridge University Press. 2000. P. 284-311. **5. De Ruiter, J.** Can gesticulation help aphasic people speak, or rather, communicate? *Advances in Speech-Language Pathology*. 2006. P. 124-127.

**6. Heilman, K. M.,** Watson, R. T., Gonzalez-Rothi, L. J. Limb Apraxias. *Clinical neuropsychology: A pocket handbook for assessment*. 2006. P. 534–546. **7. Kroenke, K. M.,** Kraft, I., Regenbrecht, F., Obrig, H. Lexical learning in mild aphasia: gesture benefit depends on patholinguistic profile and lesion pattern. 2013. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24001598/>. **8. Raymer, A.** Gestures and Words: Facilitating Recovery in Aphasia. URL: <https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.12082007.8>. **9. Raymer, A.,** Singletary, F., Rodriguez, A., Ciampitti, M., Heilman, K. M., Rothi, L. J. G. Effects of gesture+verbal treatment for noun and verb retrieval in aphasia. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2006. P. 867-882. **10. Wang, L.,** Goodglass, H. Pantomime, praxis, and aphasia. *Brain and Language*. 1992. P. 402-418.

### References

**1. Luriya, A. R.** Visshie korkovie funktsii cheloveka. SPb.: Piter, 2019. 767 s. **2. Auer, P.,** Bauer, A. Multimodality in aphasic conversation: Why gestures sometimes do not help. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*. 2011. P. 215-243. **3. Crosson, B.,** Rothi, L. J. G., Koehler, S., Richards, K., Singletary, F. Activation of intentional mechanisms through utilization of nonsymbolic movements in aphasia rehabilitation. *Journal of Rehabilitation Research and Development*. №4. 2002. P. 445-454. **4. McNeill, D.** Language and Gesture, Cambridge: *Cambridge University Press*. 2000. P. 284-311. **5. De Ruiter, J.** Can gesticulation help aphasic people speak, or rather, communicate? *Advances in Speech-Language Pathology*. 2006. P. 124–127. **6. Heilman, K. M.,** Watson, R. T., Gonzalez-Rothi, L. J. Limb Apraxias. *Clinical neuropsychology: A pocket handbook for assessment*. 2006. P. 534–546. **7. Kroenke, K. M.,** Kraft, I., Regenbrecht, F., Obrig, H. Lexical learning in mild aphasia: gesture benefit depends on patholinguistic profile and lesion pattern. 2013. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24001598/>. **8. Raymer, A.** Gestures and Words: Facilitating Recovery in Aphasia. URL: <https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.12082007.8>. **9. Raymer, A.,** Singletary, F., Rodriguez, A., Ciampitti, M., Heilman, K. M., Rothi, L. J. G. Effects of gesture+verbal treatment for noun and verb retrieval in aphasia. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2006. P. 867-882. **10. Wang, L.,** Goodglass, H. Pantomime, praxis, and aphasia. *Brain and Language*. 1992. P. 402-418.

Стаття подана до друку 07.05.2023 р.

УДК 376.091.315.7-056.264-053.2-056.29/34

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.115-128

**А. СИНИЦЯ**

**[alina\\_starceva@ukr.net](mailto:alina_starceva@ukr.net)**;

**<https://orcid.org/0000-0001-6526-0207>**

## **ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

**Відомості про автора:** СИНИЦЯ Аліна, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії. Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти. Бердянський державний педагогічний університет, Запоріжжя, Україна; аспірант кафедри логопсихології та логопедії. Факультет корекційної педагогіки та психології. Державний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна. E-mail: [alina\\_starceva@ukr.net](mailto:alina_starceva@ukr.net)

**Contact:** SYNYTSIA Alina, Senior teacher of the department of applied psychology and speech therapy, Faculty of preschool, special and social education, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, Ukraine; post graduate student of the Department of Speech-language pathology (SLP) and Speech Psychology, Faculty of Special and Inclusive Education, Dragomanov State University of Ukraine, Kyiv, Ukraine. Email: [alina\\_starceva@ukr.net](mailto:alina_starceva@ukr.net)

**Відомості про наявність друкованих статей:** Конопляста С.Ю. Синиця А.О. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. Наукових праць*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. С.111-116.; Синиця А.О. Актуальність логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем у сучасному соціумі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 14 / за ред.О.В.Гаврилова, В.М.Синьова*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. С. 290-302.; Синиця А.О. Мультидисциплінарний підхід у вивченні дітей з церебральним паралічем раннього віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ, 2022. С. 395-408.*

**Синиця А. Програмово-методичний комплекс логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем.** У статті представлено зміст програмово-методичного комплексу логопедичного

супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем. Здійснено системний теоретико-емпіричний аналіз стану логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем в Україні. Сучасні дані у результаті поглибленого вивчення стану логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем підтверджують значні проблеми організації та забезпечення супроводу цих дітей. Вважаємо, що організація логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем може забезпечити потреби такої дитини в максимальному розвитку та м'якій логоінтеграції в умовах сучасного освітнього простору України. Представлено новий дизайн логопедичного супроводу дітей з церебральним паралічем. Ми поглибили поняття супроводу, враховуючи мультифакторність природи дитячого церебрального паралічу і врахували особливості перебігу розвитку дитини у ранньому віці. У статті нами представлено та визначено основні напрями програмово-методичного комплексу логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем та їх змістове наповнення. Представлено алгоритм та умови логопедичного супроводу (комплексна діагностика, логопедизація простору, міжгалузева команда) означеної категорії дітей.

**Ключові слова:** дитина раннього віку з церебральним паралічем, логопедичний супровід, програмово-методичний комплекс, комплексна діагностика, логопедизація, міжгалузева команда.

**Synytzia A. Programmatic and methodological complex of speech therapy support for young children with cerebral palsy.** The article presents the content of the programmatic and methodological complex of speech therapy support for young children with cerebral palsy. A systematic theoretical-empirical analysis of the state of speech therapy support for young children with cerebral palsy in Ukraine was carried out. Modern data as a result of an in-depth study of the state of speech therapy support for a young child with cerebral palsy confirm the significant problems of organizing and providing support for these children. Children with cerebral palsy are unequivocally children of the "logopedic risk group" who need immediate inclusion in the process of speech support and coordination of each child and his family, without losing the potential of an early age. We believe that the organization of speech therapy support for a young child with cerebral palsy can ensure the needs of such a child for maximum development and soft speech integration in the conditions of the modern educational space of Ukraine. A new design of speech therapy support for children with cerebral palsy is presented. We deepened the concept of support, taking into account the multifactorial nature of cerebral palsy and taking into account the peculiarities of the child's development at an early age. In the article, we present and define the main directions of the programmatic and methodological complex of speech therapy support for young children with cerebral palsy and their content. The algorithm and conditions of speech therapy support (complex diagnosis,

spatial speech therapy, interdisciplinary team) of the specified category of children are presented.

**Key words:** young child with cerebral palsy, speech therapy support, program and methodical complex, comprehensive diagnosis, speech therapy, interdisciplinary team.

**Постановка проблеми.** Необхідною умовою гармонійного розвитку дитини раннього віку з церебральним паралічем є забезпечення її відповідним середовищем розвитку. Важливою складовою гармонійного розвитку вважаємо забезпечення максимального рівня мовленнєвого розвитку такої дитини. Дана категорія дітей потребує не лише підвищеної уваги до їх розвитку, виховання та корекції, але й потребує спеціально організованого навчального простору. Враховуючи унікальність та складність перебігу розвитку дитини з ЦП, ми звертаємо увагу на невикористаний потенціал її можливостей, з огляду на результати наших дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** Діагноз «дитячий церебральний параліч» включає в себе цілу низку захворювань, пов'язаних із порушенням опорно-рухового апарату, які посідають одне з перших місць у структурі дитячої інвалідності з-поміж неврологічних хворих (В. Козявкін, В. Мартинюк, О. Качмар, Н. Гойда та ін.) [4; 8]. Питання надання практичної допомоги особам з особливими освітніми потребами в процесі їх інтеграції в суспільство, вивченням спеціальних умов успішної інклюзії, визначенням основних напрямів по включенню дітей з ООП, зокрема дітей з ЦП в освітній простір розглядають у своїх працях українські науковці В. Бондар, Е. Данілавичутє, В. Засенко, В. Золотоверх, Т. Сак, В. Синьов, А. Шевцов, Г. Хворова, О. Чеботарьова, І. Чухрій та ін. [1; 2; 3; 10]. Означене захворювання характеризується сукупністю рухових, психічних та мовленнєвих порушень, що зумовлює необхідність пошуку сучасних корекційних засобів розвитку всіх порушених сфер. Питання корекції мовленнєвих порушень у дітей з ЦП цікавить дослідників вже багато століть. У сучасному науковому просторі це питання розглядають вітчизняні дослідники, такі як А. Голуб, В. Галущенко, С. Конопляста, В. Тищенко, Н. Манько, М. Шеремет, Ю. Серьогін, М. Єфименко, В. Тарасун, Н. Пахомова та ін. [5; 7]. проте, досі у вітчизняному освітньому полі відчуваємо недостатність спеціально обґрунтованих методик та спеціально організованого простору для корекції та розвитку мовлення дітей з церебральним паралічем саме раннього віку. Поряд з руховими порушеннями у дітей раннього віку з ЦП прослідковуються порушення формування та розвитку мовлення. Згідно авторських наукових розвідок у цей період життя дитини, фахівці перш за все звертають увагу на

медикаментозне лікування та корегування рухових порушень, тим самим ми втрачається синхронний період розвитку мовлення.

Ми впевнені, що забезпечення логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем (далі - ЦП) є необхідним освітнім корекційно-розвитковим простором для такої дитини та вбачаємо необхідність забезпечення змісту програмово-методичного комплексу логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем (далі – ЦП).

**Метою статті** є обґрунтування та представлення програмово-методичного комплексу логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснений нами системний теоретико-емпіричний аналіз сучасного стану організації логопедичного супроводу дітей з церебральним паралічем в Україні та порівняльний аналіз відповідного стану в європейських країнах згідно досліджень іноземних фахівців (L. Florian, J. Bennett, Y. Kaga, M. Ainscow та ін.) [11; 12; 13]. та результатів авторського дослідження сучасного стану логопедичного супроводу дозволи визначити перспективи можливого реформування освіти саме цієї категорії дітей через удосконалення, розширення корекційно-логопедичного простору для дітей з ЦП починаючи саме з раннього віку, що змотивувало розробку програмово-методичного комплексу логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем.

Вивчення актуального стану інтеграції та супроводу дітей раннього віку з ЦП у сучасних умовах в Україні здійснено нами протягом багаторічного дослідження у різних регіонах України (м. Бердянськ, м. Запоріжжя, м. Дніпро, м. Харків, м. Житомир, м. Київ, м. Одеси, м. Суми, м. Чернівці). Для цього розроблено та підготовлено діагностичні матеріали для з'ясування стану сучасного логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП та її родини (план-схеми вивчення та аналізу медичної та педагогічної документації; розроблена структура лого-психологічного спостереження за дитиною раннього віку; карта клініко-психолого-логопедичного скрінінгу дітей з ЦП; підготовлені: анкети (освітні для батьків, професійні для фахівців), опитувальники, тести, зміст тематичних бесід з батьками, логопедами, педагогами, керівниками інклюзивно-ресурсних центрів, медичними фахівцями (неонатолог, педіатр, реабілітолог, невропатолог), психологом. Під час емпіричного дослідження нами були використані можливості цифрових технологій для охоплення більшої аудиторії респондентів - анкетування на платформі Google, фіксація даних психофізичного, мовленнєвого розвитку застосовуючи Word Exiles, проведення бесід з фахівцями та батьками у режимі відеоконференцій - Zoom, Viber, телеграм тощо.) [7, с.389].

Згідно аналізу авторських наукових розвідок стосовно визначення стану логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП підтверджено, що сучасна

система організації та змісту корекційно-реабілітаційного процесу таких дітей є недосконалою та неповною. Так, діюча система допомоги дітям раннього віку з ЦП недостатньо ефективна для максимального розвитку потенціальних мовленнєвих можливостей таких дітей, активної взаємодії учасників корекційно-реабілітаційного процесу та особливо батьків і логопедів. Така ситуація обумовлена недостатнім рівнем знань щодо особливостей розвитку дітей раннього віку як у нормі, так і з церебральним паралічем, труднощів організації роботи логопеда з батьками та іншими фахівцями (лікар, психолог, реабілітолог та ін. фахівці). З огляду на це діти раннього віку з ЦП не потрапляють в поле зору фахівця корекційної освіти та логопеда вчасно, відповідно не отримують належної і необхідної логопедичної уваги, що пояснюється відсутністю спеціально підготовлених фахівців раннього логопедичного супроводу; відсутністю державних програм та змісту раннього логопсихологічного супроводу; проблемами з місцем розташування закладів, які мають забезпечувати логосупровід; недостатністю чіткої міжгалузевої взаємодії між державними установами охорони здоров'я та освіти у напрямі логопедичного супроводу дітей раннього віку; низьким рівнем логопедагогічної освіченості батьків, недостатнім рівнем підготовки логопедів-практиків до роботи з дітьми зазначеної категорії. Ми впевнені, що діти з церебральним паралічем – це однозначно діти «групи логопедичного ризику», які потребують негайного включення в процес логосупроводу та координації кожної дитини з ЦП та її родини, не втрачаючи потенціалу раннього віку [6, с.65].

Логопедичний супровід дітей раннього віку з ЦП, ми вважаємо, автономним, самостійним компонентом загального психолого-педагогічного супроводу. На наше бачення, логопедичний супровід дітей раннього віку з церебральним паралічем це синергійний процес, який вміщує в собі усю складність, багатогранність, коморбідність, міжгалузевість процесу розвитку, виховання та освіти цих дітей, що у подальшому забезпечить більш м'яку та ефективну природну (багатовимірну інтеграцію у сучасні освітні умови в Україні [7, с. 393].

Логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП на нашу думку, ґрунтується на психологічних закономірностях засвоєння мовлення в онтогенезі як засобу спілкування та рівня розвитку такої дитини враховуючі як вікові так і специфічні параметри порушення. Логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП головною метою визначає необхідність сформованості у дитини на кінець раннього віку таких мовленнєвих передумов, що визначенні у програмі розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату рекомендованої міністерством освіти і науки України (лист міністерства освіти і науки від 05.12.2012 №1/11-18795):

- здатність управляти м'язами мовленнєвого апарату,

- координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття, що обумовлено взаємодією провідних аналізаторів;
- здатність розуміти лексичні та граматичні мовленнєві значення різного ступеня узагальнення;
- здатність розрізняти відтінки лексичних, граматичних, фонетичних значень, що дозволяє відчувати виразність мовлення іншої людини, уявляти її внутрішній стан і виражати своє ставлення до повідомлення;
- здатність запам'ятовувати закономірності поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, засвоювати норму літературного мовлення, що залежить від сформованості в дитини чуття мови;
- здатність до засвоєння писемного мовлення на основі його зіставлення з генетично більш раннім усним мовленням;
- темпи збагачення мови та мовлення прискорюються по мірі удосконалення всієї мовотворчої системи.

Враховуючи передумови мовленнєвого розвитку дітей з ЦП передбаченого у законодавстві та нормотипові показники розвитку дітей у ранньому віці, згідно результатів проведеного нами авторського дослідження, ми вбачаємо нагальну потребу у впровадженні логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП у систему ранньої спеціально організованої допомоги на рівні та під контролем державних установ як загальнообов'язковий вкрай необхідний структурний компонент системи освітнього простору у системі підготовки до інтеграції дітей з ООП, серед яких діти з ЦП у сучасний освітній простір. Логопедичний супровід вважаємо базовим компонент системи лікування та реабілітації, розвитку дитини раннього віку з ЦП і не тільки мовленнєвого розвитку.

Методологічними засадами логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП визначено сучасну концепцію онто- та дизонтогенезу мовлення О. Корнева, трикомпонентну модель базових складових психічного розвитку М. Семаго, Н. Семаго; теорію системної динамічної локалізації (мозкової організації) вищих психічних функцій людини О. Лурії; концепцію морфофункціональної готовності дітей з особливостями розвитку до шкільного навчання В. Тарасун; концепцію реалізації багатопрофільної системи комплексної корекції порушень психомовленнєвого розвитку дітей з інвалідністю від народження С. Коноплястої; концепцію сімейного виховання дітей з вадами розвитку О. Мастюкової, А. Москвіної, І. Мамайчук, Л. Шипициної; концепцію інклюзивної освіти в Україні В. Синьова, В. Бондара, А. Колупаєвої, О.Тарасевич; положення про провідну діяльність дітей раннього віку О. Леонтєва; нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини А. Богуш, Н. Гавриш, О.Саприкіної, В. Балобанової, Н.Жукової, Л.Виготського (1996); психолінгвістичний та системний підхід



до аналізу мовленнєвого розвитку дитини Є. Соботович, В.Тарасун; вчення про корекцію мовленнєвих порушень у дітей з тяжкими вадами розвитку С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет [ 7].

Логопедичний супровід, ми вважаємо сучасним автономним освітнім простором розвитку та формування мовленнєвих навичок дитини раннього віку з ЦП, що максимально враховує потреби такої дитини, її родини та сучасного соціуму. Ми вважаємо, що логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП у світлі сучасних подій, коли активно реалізується концепція впровадження послуги раннього втручання, може бути важливим компонентом при організації та наданні послуги раннього втручання означеній категорії дітей.

Головним при організації та впровадженні логопедичного супроводу вважаємо міждисциплінарний підхід, такий який зможе врахувати усю багатогранність та багатовекторність проблем розвитку дітей раннього віку з ЦП, що обумовлюють викривлене формування та порушення розвитку мовлення таких дітей із самого початку їх життя. Важливою властивістю міждисциплінарного підходу вважаємо, синергійність – суть якої вбачаємо у сукупному функціонуванні взаємопов'язаних елементів навчальної системи (підсистем), що породжує якісно нові функціональні властивості цієї системи.

Дизайн моделі логопедичного супроводу перш за все, ми вбачаємо у командній «тріадній» роботі логопеда(+фахівців), активної участі дитини та її батьків. Компонент «команда (логопед(фахівці)» вперше, розширюємо та уточнюємо так як передбачаємо постійну взаємодію зі спеціалістами, які працюють з дитиною раннього віку з ЦП у певний період (може бути неонатолог, педіатр, невролог, реабілітолог, окуліст, отоларинголог, психіатр, спеціальний психолог, соціальний педагог та ін.). Це забезпечить необхідну міжгалузеву інтеграцію усіх ланок супроводу дитини у закладах охорони здоров'я та освіти і стане неперервним освітнім простором, який заповнюється спеціально скоригованою роботою фахівців різних профілів, дитини та її батьків (або осіб, що їх замінюють).

Дизайн логопедичного супроводу дітей з ЦП раннього віку складають теоретико-методологічні основи діагностичних та корекційно-розвиткових логотехнологій, розроблений алгоритм функціонування багатопрофільного навчально-методичного комплексу, який включає інноваційні, модифіковані авторські технології логопсихологічної діагностики та розвитку дітей раннього віку з ЦП та зміст логопедичного супроводу родини. Об'ємне бачення структури та змісту логопедичного супроводу дозволяє вперше запропонувати нову філософію логопедичного супроводу. Новий інноваційний комплексний підхід спрямований на випередження та запобігання ускладнень психомовленнєвого розвитку дітей раннього віку з ЦП. Оскільки цей період визначається становленням і формуванням психічних функцій та адаптивних можливостей дитячого організму, варіативністю

відмінностей у межах вікової норми, різноманітністю стратегій засвоєння функціональної системи мови та мовлення (ФСММ) та соціально-емоційного досвіду, високим рівнем загальної та мовленнєвої сензитивності.

Логопедичний супровід дитини раннього віку з ЦП на нашу переконливу думку – це міжгалузевий, синергійний та постійний простір супроводу дитини та її батьків, що має на меті попередження виникнення складних мовленнєвих порушень, формування домовленнєвих навичок згідно віку та розвиток мовлення дитини створюючи максимально необхідні умови розвивального середовища, що унеможливить прояв негативних компенсацій організму такої дитини. Головною умовою реалізації логопедичного супроводу вбачаємо діяльність міжгалузевої мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини раннього віку з ЦП.

Логопедичний супровід дитини раннього віку складається із трьох рівнозначних напрямів: I напрям – робота з дитиною; II напрям – робота з батькам (підвищення професійної компетентності, гармонізація якості життя сім'ї та формування гармонійних взаємостосунків з дитиною); III напрям – робота із логопедами (міжгалузевою командою) (підвищення професійної компетентності).

На нашу думку, логопедичний супровід дитини - це певний алгоритм дії логопеда на чолі міждисциплінарної команди фахівців, що складається з етапів послідовної та виваженої роботи (рис.1.)



Рис.1. Алгоритм впровадження логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП.

*Перший етап* логопедичного супроводу розпочинається у пологову будинку, коли визначається група ризику. Працює логопед в-першу чергу із командою фахівців медичної галузі (неонатолог, реаніматолог, невролог), а також з психологом, соціальним працівником за потреби. *Другий етап* фахівці відстежують психофізичний та мовленнєвий розвиток керуючись нормативними показниками розвитку дитини (діагностичне обстеження дитини в основні віхи розвитку – 10 днів, 1 місяць, 3 місяці, 6 місяців, 9 місяців, 12 місяців, 15 місяців, 18 місяців, 21 місяць, 24 місяці, 30 місяців, 36 місяців) дитини при цьому активно включаючи батьків до організації розвиткового середовища вдома для попередження виникнення ускладнень у розвитку та формування навичок та

вмінь дитини відповідно віку та можливостям. *Третій етап (основний)* логопедичного супроводу, розпочинається з моменту постановки діагнозу «дитячий церебральний параліч». На даному етапі визначаються основні труднощі розвитку дитини, відповідний рівень підтримки з боку міжгалузевої команди фахівців (логопед, педіатр, невролог, вузькі спеціалісти (отоларинголог, офтальмолог, імунолог та ін.), психолог, соціальний працівник. Як правило діагноз «дитячий церебральний параліч» у більшості випадків констатують у період з 10 місяців до 1 року 6 місяців згідно даних праць медичних фахівців (В. Козявкін, В. Маринюк, В. Зінченко, Н. Яценко та ін.) та авторських наукових розвідок (опитування батьків та фахівців). При цьому зазначимо, що батьки дітей раннього віку з ЦП у цей період зазвичай переживають стадію прийняття проблеми стану та розвитку дитини, і це безперечно гальмує формування та розвиток її мовленнєвої сфери. Батьки дітей раннього віку з ЦП зазвичай проявляють гіперопіку у вихованні, не даючи можливості дитині проявити самостійність, попереджуючи усі бажання чи виконуючи у відповідь на жести, погляд (Г. Кукуруза, О. Мастюкова, О. Мамайчук, О. Шипіцина та ін.) [9]. Таким чином, у дитини не формується бажання мовленнєвої взаємодії з дорослим, що є важливою передумовою для розвитку мовлення. Тому запропонований нами етап передбачає роботу у двох напрямках: перший спрямований на роботу з дитиною; другий на роботу із батьками. Головними завданнями крім завдань, які спрямовані на формування, розвиток та корекцію мовлення дитини раннього віку з ЦП, логопед повинен враховувати особливості психічного стану батьків. І для цього здійснювати постійну взаємодію із психологом. Для підтримки соціального статусу родини та якості життя подружжя необхідно дотримання та реалізація міжгалузевої взаємодії логопеда-психолога з батьками. Для підтримки сприятливого психологічного стану в сім'ї дитини раннього віку з ЦП необхідним є максимальне усвідомлене включення батьків у корекційно-розвитковий процес та залучення матерів та татусів до нього, що стане можливим при навчанні батьків або інших осіб сім'ї деяким корекційним методам та прийомам необхідним для здійснення розвитку, корекції мовлення дітей раннього віку з ЦП.

Важливим для нашої роботи є дані психологічних досліджень про соціальну ситуацію розвитку дитини у ранньому віці. У цьому періоді дитини продовжується інтенсивний розвиток дитини, проте темпи його уповільнюються. Дитина ще не спроможна задовольнити життєві потреби, тому взаємодія з дорослим - необхідна умова забезпечення її зростання та розвитку. Роль дорослого у розвитку дитини раннього віку неможливо переоцінити, а особливо у розвитку дитини цього віку з ЦП. Особливо, коли йдеться про опанування та реалізацію провідного виду діяльності (оволодіння предметним маніпулювання). Завдяки повноцінному розвитку провідного виду діяльності відбувається розвиток дитини. У

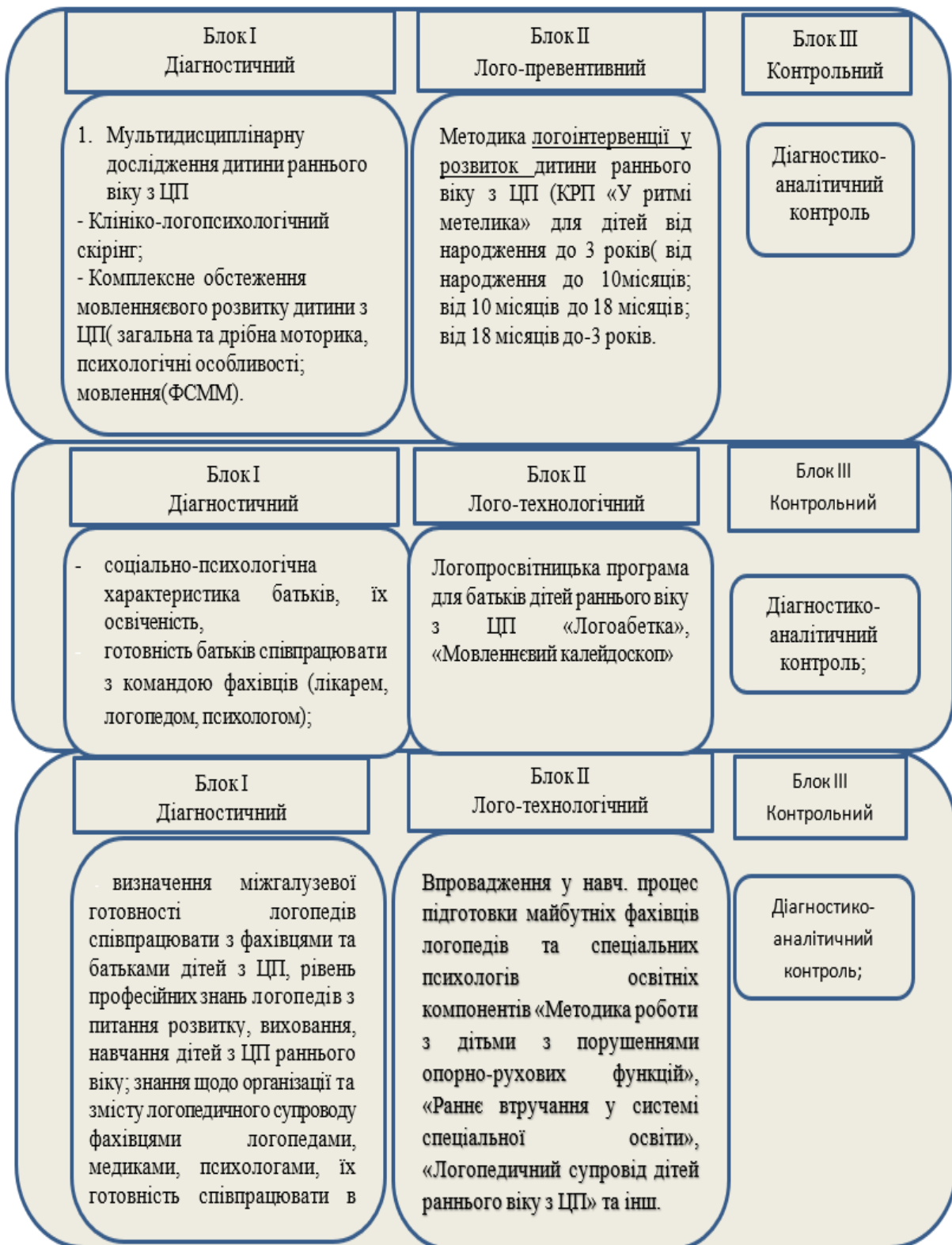
період з одного року при нормотиповому розвитку дитина через маніпуляцію з предметами опановує якостями та властивостями предметів, це впливає і на розвиток словника дитини. Отже, для дитини раннього віку з ЦП значення ролі та впливу дорослого збільшується. Основне завдання дорослого при взаємодії з дитиною максимально забезпечити організацію умов здатних розкрити потенційні можливості розвитку дитини раннього віку з ЦП.

Це можливо за умови пристосування та створення безбар'єрного простору для такої дитини, який сприятиме формування мотивації та активізації загального розвитку.

Для більш об'ємного представлення логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП розроблено програмово-методичний комплекс (рис 2.). Вихідними параметрами, які визначають зміст кожного з структурних компонентів програмово-методичного комплексу логопедичного супроводу, вважаємо рівень сформованості домовленневого та раннього мовленневого періодів розвитку ФСММ; рівні сформованості базових складових психічного розвитку; вік дитини; етап лікування та логопедичного впливу; рівень педагогічної культури батьків, готовність їх бути включеними у логокорекційний процес; готовність фахівців співпрацювати між собою та батьками дитини з ЦП.

Структуру логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП визначаємо такими компонентами та складовими елементами: цільовими (цілі, принципи, завдання); змістовими (базові складові, функції, основні напрями діяльності); операційно-дієвими (періоди, етапи, форми, методи, прийоми, умови, способи взаємодії); оцінно-результативними (критерії, показники) [7].

Основним інструментом забезпечення змісту логопедичного супроводу є методика ранньої логоінтервенції у загальний розвиток дитини раннього віку з ЦП. Методика логоінтервенції у загальний розвиток дітей раннього віку з ЦП складається з модифікованих авторських методик, а також адаптованих відповідних методика корекційно-розвивального навчання та розвитку мовної особистості дитини з порушеннями мовлення у нейролінгвістичному, нейробіологічному, логопедичному та психолого-педагогічному напрямах сучасних дослідників (В. Галущенко, А. Голуб, Е. Данілавічюте, М. Єфименко, С. Конопляста, Н. Манько, В. Тарасун та ін.). Методика ранньої логоінтервенції розкриває основні напрями та зміст роботи логопеда з дитиною раннього віку з ЦП, а також окреслює напрями та зміст логопедичного супроводу сім'ї та корекції батьківсько-дитячих стосунків. В основу цього напрямку покладено системний аналіз складної структури мовленневого порушення та його впливу на загальний психомовленнєвий розвиток дитини раннього віку з ЦП.



**Рис.2. Програмово-методичний комплекс логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП.**

Вважаємо необхідним при організації та впровадженні логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП дотримуватися наступних умов.

У роботі з дітьми раннього віку головною умовою є комплексна міжгалузева діагностика дитини раннього віку з ЦП, ранній початок

логопедизації цього розвитку, що спрямована насамперед на розвиток передумов мовлення (загальна та дрібна моторика, слух, зорово-моторна координація, розвиток сенсорної інтеграції; задоволення основних потреб дитини як базису розвитку), що стане основою домовленнєвого розвитку, а також розвитку мовленнєвої мускулатури, формування правильної звуковимови та розвитку мовлення, формування комунікативно-мовленнєвих навичок. При цьому початкова логопедична робота здійснюється перш за все враховуючи «зону актуального розвитку» дитини раннього віку з ЦП, а також враховуючи «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський); врахування специфіки форми ДЦП та вік дитини.

Наступною не менш важливою умовою логопедизації простору є логопедизація батьків дітей раннього віку з ЦП. Оскільки, батьки цих дітей переживають різні психоемоційні стани, що перешкоджають встановленню позитивного емоційного контакту дитини з ними. Позитивний емоційний зв'язок дитини з батьками є важливим рушієм гармонійного розвитку особистості в тому числі і мовленнєвого. Тому логопеду необхідно знати дану специфічну особливість батьків та супроводжувати сім'ю відповідно їх потреб і загального психологічного стану. Батьки дітей раннього віку з ЦП ознайомлюються з особливостями розвитку їх дітей; включаються у лого-корекційний процес, під час якого виступають не лише спостерігачами, а й активними учасниками, навчаються для того, щоб вдома обов'язково повторити вправи, наситити ними ритуали буденного дня.

Третя, не менш важлива умова, постійна взаємодія логопеда із командою фахівців. Метою даного напряму є трансдисциплінарне обговорення проблем розвитку дітей раннього віку та обмін знаннями та інформацією про специфіку перебігу захворювання при різних формах ЦП у дітей; визначення рівня розвитку дітей раннього віку з ЦП, та окреслення основних найближчих завдань для розвитку дітей раннього віку.

Для максимальної реалізації та впровадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП нами підготовлено програмово-методичний комплекс логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем. У даному комплексі окреслено основні напрямки та зміст кожного компоненту впровадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП у сучасному освітньому просторі.

**Висновки та перспективи.** Згідно аналізу науково-методичної літератури та авторських наукових розвідок обґрунтовано необхідність логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП. Визначено сучасний дизайн логопедичного супроводу, його основні компоненти та змістові лінії. Визначено алгоритм організації логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП. Запропоновано програмово-методичний комплекс логопедичного супроводу дітей раннього віку з ЦП графічне його представлення та змістове наповнення. Обґрунтовано необхідність впровадження методики логоінтервенції у розвиток дітей раннього

віку з ЦП. Необхідним при організації та впровадженні логопедичного супроводу дитини раннього віку з ЦП, вважаємо дотримання умов: комплексна міжгалузева оцінка, логопедизація простору, постійна робота міжгалузевої команди фахівців. Дослідження не претендує на вичерпність і його перспективу вбачаємо у поглибленні змісту кожного з компонентів програмово-методичного комплексу логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем, а також оприлюднення результатів провадження логопедичного супроводу дитини раннього віку з церебральним паралічем.

### Бібліографія

- 1. Бондар, В.І., Золотоверх, В.В.** (2019) Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб.наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 28–31.*
- 2. Бондар, В.І., Синьов, В.М.** (2015) *Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями. Міністерство освіти і науки України. Наук.досл. ун-т імені М.Н. Драгоманова. Київ: ППУ імені М.Н. Драгоманова, 398с.*
- 3. Данілавічюте, Е.А., Коваль, Л.В., Чеботарьова, О.В.** (2018) *Дитина із церебральним паралічем.* Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 39 с. <https://dnmcpss.com.ua/sites/default/files/2018-12/5/5-14> ;
- 4. Козьявкін, В.И., Шестопалова, Л.Ф., Подкорытов, В.С.** (2014) *Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы.* Львів: НВФ «Укр. технології». 143с. <https://kozyavkin.com/fileadmin/files/publications>;
- 5. Конопляста, С. Ю.** (2015). *Ринолалія від А до Я: монографія.* Київ: Книгаплюс.
- 6. Конопляста, С.Ю. & Синиця, А.О.** (2019) Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього з церебральним паралічем та їх батьків як запоруки успішної соціалізації. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Випуск 37. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 63-72.* <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/793/725>;
- 7. Konoplyasta S., Synytsia A.** (2023) Conceptual approaches to the organization of speech therapy support for early age children with cerebral palsy in modern educational conditions in ukraine. *Modern approaches to ensuring sustainable development: monograph* // ed. by V. Smachylo, O. Nestorenko. Katowice. 387-399. <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/33ba92a74a7c70f8ce3859b114f45150.pdf>;
- 8. Мартинюк, В.Ю., Зінченко, С.М.** (2011) *Мінімальна мозкова дисфункція.* Київ: Інтермед. 167с.
- 9. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Селивёрстов (ред.)** (2003) *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии.* Москва: Владос.408с.
- 10. Шевцов, А.Г., & Хворова, Г.М.** (2013) Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 23.* <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle>;
- 11. Ainscow, M.** (1997) Towards Inclusive Schooling British. *Journal of Special Education.* 24 (1), 3-6;
- 12. Bennett, J., Kaga,**

- Y. (2010) The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 4, 35–43.
13. Florian, L. (1998) An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*. 13 (3), 105–108.

### References

1. Bondar, V.I., Zolotoverkh, V.V. (2019) Osnovni pidkhody do vprovadzhennia inkliuzyvnoi formy navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy. *Inklyuzyvne ta intehrovane navchannia: stan, problemy i perspektyvy: zb.nauk. prats. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody; «Mitra», 28–31. [in Ukrainian];*
2. Bondar, V.I., Synov, V.M. (2015) *Osvitnia intehratsiia uchniv z intelektualnymy porushenniamy*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Nauk.dosl. unt imeni M.N. Drahomanova. Kyiv: PPU imeni M.N. Drahomanova, 398s. [in Ukrainian];
3. Danilavichutie, E.A., Koval, L.V., Chebotarova, O.V. (2018) *Dytyna iz tserebralnym paralichem*. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». 39 s. [in Ukrainian];
4. Koziavkyn, V.Y., Shestopalova, L.F., Podkorytov, V.S. (2014) *Detskiye tserebralnye paralychy. Medyko-psykholohycheskiye problemy*. Lviv: NVF «Ukr. tekhnolohii». 143 s. [in Russian];
5. Konopliasta, S. Yu. (2015). *Rynolaliia vid A do Ya: monohrafiia*. Kyiv: Knyhaplius.;
6. Konopliasta, S.Iu. & Synytsia, A.O. (2019) Suchasnyi stan lohopedychnoho suprovodu ditei rannoho viku z tserebralnym paralichem ta yikh batkiv yak zaporuky uspishnoi sotsializatsii. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P.Drahomanova. Vypusk 37. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: Zb. naukovykh prats. K.: NPU im. M.P.Drahomanova*. 63-72. [in Ukrainian];
7. Konoplyasta S., Synytsia A. (2023) Conceptual approaches to the organization of speech therapy support for early age children with cerebral palsy in modern educational conditions in ukraine. *Modern approaches to ensuring sustainable development: monograph // ed. by V. Smachylo, O. Nestorenko*. Katowice. 387-399. [in Ukrainian];
8. Martyniuk, V.Iu., Zinchenko, S.M. (2011) *Minimalna mozкова dysfunktsiia*. Kyiv: Intermed. 167s. [in Ukrainian];
9. Mastiukova, E.M., Moskovkina, A.H. Selyvërstov (red.) (2003) *Semeinoe vospytanye detei s otklonenyiamy v razvytyiamy*. Moskva: Vlados.408s. [in Russian];
10. Shevtsov, A.H., & Khvorova, H.M. (2013) Suchasni mizhdystsyplinarni pidkhody do etapnoi kompleksnoi rehabilitatsii ditei iz tserebralnym paralichem. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 23. [in Ukrainian];
11. Ainscow, M. (1997) Towards Inclusive Schooling British. *Journal of Special Education*. 24 (1), 3-6. [in English].
12. Bennett, J., Kaga, Y. (2010) The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 4, 35–43. [in English].
13. Florian, L. (1998) An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*. 13 (3), 105–108. [in English].

Стаття подана до друку 11.05.2023 р.



УДК 615. 8-056. 2/3; [159/9+37]

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.129-140

**В. СПІВАК**

[spivak@kpnu.edu.ua](mailto:spivak@kpnu.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0003-1843-562X>

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відомості про автора:** Віталій Співак, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми саморегуляції особистості майбутніх фахівців соціономічного напрямку; особливості становлення особистісно-професійних якостей здобувачів вищої освіти; соціально-психологічна реабілітація різних категорій населення. E-mail: [spivak@kpnu.edu.ua](mailto:spivak@kpnu.edu.ua)

**Contact: Vitaly Spivak, PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the circle of scientific interests: problems of self-regulation of the personality of future specialists in the socioeconomic direction; peculiarities of formation of personal and professional qualities of higher education students; socio-psychological rehabilitation of different categories of the population. E-mail: [spivak@kpnu.edu.ua](mailto:spivak@kpnu.edu.ua)**

**Відомості про наявність друкованих статей:** Співак В. Психологічна реабілітація дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції / За ред. Савицької О.В. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. С. 18-25.*

**Співак В. Особливості психолого-педагогічної реабілітації осіб з психофізичними порушеннями.** У статті розглядається багатогранність сфери психолого-педагогічної реабілітації. Зокрема, зазначаються **широкі і різноманітні можливості реабілітації осіб з психофізичними вадами.** Крім того, вказується на те, що суспільство на сучасному етапі прагне задовольняти все ширше коло потреб людей з психофізичними

обмеженнями. Робиться акцент на тому, що людину з інвалідністю слід розглядати незалежно від її дієздатності й корисності для суспільства, як об'єкт соціальної політики, що орієнтована на створення особі умов для максимально можливої реалізації всіх потенційних здібностей, інтеграції у суспільство. В той же час людину з інвалідністю слід розглядати не лише як об'єкт спеціальної освіти, реабілітаційних заходів, соціальної роботи, але й як активного об'єкта суспільного життя і творця своєї долі.

**Ключові слова:** психолого-педагогічні аспекти, реабілітація, психофізичні порушення, психологічна підтримка, психолого-педагогічний супровід, психологічна адаптація.

**Spivak V. Theoretical, methodological and applied aspects of psychological and pedagogical rehabilitation of persons with psychophysical disorders.** The article examines the multifaceted nature of psychological and pedagogical rehabilitation. In particular, the wide and varied possibilities of rehabilitation of persons with psychophysical disabilities are noted. In addition, it is indicated that the society at the present stage seeks to satisfy the ever wider range of needs of people with psychophysical limitations. Emphasis is placed on the fact that a person with a disability should be considered, regardless of his capacity for action and usefulness to society, as an object of social policy, which is focused on creating conditions for the individual to realize all potential abilities as much as possible, and integrate into society. At the same time, a person with a disability should be considered not only as an object of special education, rehabilitation measures, social work, but also as an active object of social life and creator of his own destiny. The article also reveals the main principles of modern rehabilitation of children with disabilities, which directly correspond to the person-oriented paradigm: the openness of social rehabilitation to the future, its dynamism and variability, in connection with which it must be in the process of constant search and change, all the time forming new orientations and goals: integration of all ways of mastering the world by the child; personal orientation of the rehabilitation process, free development of individuality, which is its main factor; the principle of realism, which guides the setting of realistically achievable rehabilitation goals based on the capabilities of a child with health disabilities, objective social conditions, etc. (it is this principle that dictates the need for a strict individual approach when carrying out rehabilitation measures); direct participation of the child and his parents in creating a rehabilitation program, choosing the content, form, methods, place, time and pace of this process; the principle of humanism – a resource that guides the search for the positive to overcome "crisis situations", the actualization of potential opportunities embedded in a person, which recognizes the absolute value of a person, a child, as an individual, his uniqueness, the right to freedom of choice.

**Keywords:** psychological and pedagogical aspects, rehabilitation, psychophysical disorders, psychological support, psychological and pedagogical support, psychological adaptation.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українська спільнота прагне задовольняти все ширше коло потреб осіб з психофізичними порушеннями, в тому числі духовні, створювати для них повноцінні умови життя. Тому сьогодні медична модель інвалідності змінюється на нову модель – соціальну. Як зазначає А. Шевцов, у цій новій моделі проблема фізичних, сенсорних чи ментальних обмежень людини розглядається, в першу чергу, як проблема соціальна, веде до нової реабілітаційної філософії, яка пов'язана з поворотом у суспільній свідомості від “культури корисності” до “культури гідності”, що означилося у другій половині ХХ ст. [4]. Відповідно до цієї моделі людину з інвалідністю необхідно розглядати незалежно від її дієздатності і корисності для суспільства як об'єкта соціальної політики, орієнтованої на створення для неї умов для максимально можливої реалізації всіх її потенційних здібностей, в контексті цілісної інтеграції у суспільство. На тепер людина з інвалідністю розглядається не тільки як об'єкт спеціальної освіти, реабілітаційних заходів, соціальної роботи, але й як активний суб'єкт суспільного життя і творець своєї долі.

**Мета статті** – провести аналіз теоретико-методичних та прикладних аспектів можливостей отримання особами з психофізичними порушеннями освіти, набуття професії, здійснення особистісного саморозвитку та самоствердження.

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі в Україні відбувається організація різних національних та міжнародних виставок творчості осіб з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку. Створено цілу систему закладів фізичної культури та спорту для реабілітації людей з порушеннями розвитку під назвою “Інваспорт”. На думку О. Поляк “... створення клубів спілкування і центрів реабілітації для дітей, молоді, які мають функціональні обмеження, видається... справою особливо актуальною і важливою в рамках комплексного підходу до вирішення проблем інтеграції осіб з інвалідністю в сучасне суспільство. Безпомилково можна стверджувати, що ця справа йде назустріч гострому соціальному запиту цілої групи населення, яка, не маючи достатньої матеріальної та соціальної підтримки держави при наявності обмежених хворобою власних можливостей, має нагальну потребу почуватися людиною в цивілізовану суспільстві, тобто мати можливість культурного і духовного розвитку та самоствердження. Також... слід насамперед відмітити, що “духовна” реабілітація повинна мати двосторонній характер. Здебільшого об'єктом її вважається людина з особливими потребами, яку необхідно пристосувати до суспільства. Наразі постає потреба розвивати зворотний аспект проблеми – пристосовувати суспільство до того, що все більше його членів мають функціональні обмеження” [1, с. 96].

**Мета статті** полягає у характеристиці теоретико-методичних та прикладних аспектів психолого-педагогічної реабілітації осіб з психофізичними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Напрямки психолого-педагогічної реабілітації людини з психофізичними порушеннями не повинні суперечити основним законодавчими актам, що регулюють систему соціального захисту цих осіб. Основними документами є “Декларація про права інвалідів”, “Конвенція ООН про права дитини”, “Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів”, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1993 р., “Конвенція про права інвалідів”, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 2006 р., “Конституція України”, де у статті 48 зазначається, що “... кожен має право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім’ї, який включає достатнє харчування, одяг, житло”, стаття 49 містить положення, що “... кожен має право на охорону здоров’я, меддопомогу і медичне страхування”, Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, Закон України “Про освіту”, Закон України “Про психіатричну допомогу”, Закон України “Про пенсійне забезпечення”, Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.92 р. № 31 “Про комплексну програму розв’язання проблеми інвалідності” та інші нормативно правові документи та акти.

Основою політики відносно осіб з психофізичними порушеннями та інвалідністю є організація їхньої реабілітації. У Законі України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” наведені правильні терміни використання основних позначень.

Інвалід – це особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими порушеннями інтелектуального чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає потребу соціальної допомоги і посиленого соціального захисту, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав.

Дитина-інвалід – це особа віком до 18 років (до повноліття) зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими порушеннями інтелектуального чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту.

Інвалідність – це міра втрати здоров’я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів.

Обмеження життєдіяльності – це повна або часткова втрата особою внаслідок захворювання, травми або вроджених порушень здатності або можливості самообслуговування, самостійного пересування, спілкування, орієнтації, контролювання своєї поведінки.

Психолого-педагогічна реабілітація – це система психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної допомоги, зокрема щодо формування самоствердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи.

Психологічна реабілітація – це система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження її особистості.

Психологічна підтримка – це система соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану в процесі формування здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню її зусиль на реалізацію власної професійної кар'єри.

Психолого-педагогічний супровід – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум.

Психологічна адаптація – це система заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок прищеплення їй норм і цінностей даного суспільства.

А. Шевцов у своїх дослідженнях розкриває основні принципи сучасної реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю, які безпосередньо відповідають особистісно орієнтованій парадигмі:

- відкритість соціальної реабілітації майбутньому, її динамічність та варіативність, у зв'язку з чим вона має перебувати у процесі постійного пошуку і змін, весь час формуючи нові орієнтири і цілі. Принципи відкритості, динамічності та варіативності мають за мету гнучкість “тактики” реабілітації, що виражається в якісному діапазоні її завдань (наприклад, обумовленому характером вікового розвитку дитини, динамікою його протікання, специфікою актуальної життєвої ситуації в сім'ї тощо), розмаїтості технологій реабілітаційних заходів, які можуть бути використані. В кінцевому результаті це припускає відмовлення від заскорублених стереотипів, має на меті пріоритетність креативності під час складання програми та реалізації процесу реабілітації;

- інтеграція усіх способів засвоєння дитиною світу;  
- особистісна спрямованість процесу реабілітації, вільний розвиток індивідуальності, яка є головним його фактором;

- принцип реалістичності – він орієнтує на постановку реально досяжних цілей реабілітації, що виходять із можливостей особи з психофізичними порушеннями або з інвалідністю, об'єктивних соціальних умов тощо. Безпосередньо цей принцип диктує необхідність суворо дотримуватись принципу індивідуального підходу при проведенні реабілітаційних заходів;

- безпосередня участь дитини та її батьків у створенні програми реабілітації, виборі змісту, форми, методів, місця, часу і темпів цього процесу;

- принцип гуманізму – тобто ресурсу, що орієнтує на пошук позитивного для подолання “кризових ситуацій”, на актуалізацію потенційних можливостей, закладених у людині, що визнає абсолютну цінність людини, дитини, як особистості, її унікальність, право на свободу вибору. Цей принцип є загально-методологічним, він підкреслює відсутність будь-яких істотних розходжень у підходах до хворої і здорової дитини, тобто універсальний [3].

I. Петрова у контексті реабілітації розглядає питання цільового проєкту для осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю. Цільовий проєкт – це сукупність логічно вибудованих та взаємопов'язаних заходів, спрямованих на досягнення сформульованої мети у межах визначеного нормативно-правового, економічного, кадрового забезпечення. Завданням цільового проєкту є створення умов, які б сприяли вирішенню проблем особистісного розвитку, проблем певної соціальної групи; оптимізації соціально-культурного та соціально-психологічного середовища людини; створенню умов для соціокультурної самодіяльності населення. На її думку, проєкти для цієї категорії осіб мають, переважно, реабілітаційний характер і спрямовуються на соціальну інтеграцію; їхнього залучення до різних видів суспільної діяльності; їхню активну участь у культурній творчості. Прикладами таких проєктів можуть бути “Бібліотека вдома”, “Книги на колесах” (для тих, хто не може залишити свій будинок), “Мистецтво для інвалідів”, “Особливі олімпійці”, “Культура та інваліди”. Вони розраховані на тих, хто має певні комплекси, пов'язані з віком і здоров'ям, і як результат цього – відчуття самотності й ізольованості від навколишнього світу. Подібні проєкти мають спільну мету, що полягає у наданні можливості змінити життя осіб з інвалідністю або з психофізичними порушеннями, наповнити його новим змістом, допомогти раціонально й цікаво використовувати свій вільний час, підтримувати здоров'я, отримувати задоволення від життя. Реабілітаційні програми сприяють створенню таких умов, коли такі люди відчуватиме себе не об'єктом, а суб'єктом соціально-культурної діяльності. Завданням реабілітаційних проєктів є: відновлення можливостей індивіда проводити дозвіллеву та рекреаційну діяльність відповідно до своїх інтересів та уподобань; підтримка життєвої та соціально-культурної активності людини; створення сприятливого психоемоційного середовища засобами спілкування та дозвілля; набуття навичок пристосування до нових умов життя; освіта для дорослої людини [1].

Усі реабілітаційні програми можна поділити за такими напрямками:

- психологічним, який передбачає психологічну підтримку осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю. Основними завданнями таких проєктів психолого-реабілітаційного напрямку є відновлення та розвиток інтелектуальних функцій суб'єкта, його емоційного стану, навичок психічної саморегуляції, комунікативної культури. Специфічними методами, що використовуються у проєктах для осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю, є психологічні тренінги – аутотренінг, комунікативний тренінг, тренінг креативності, а також психотерапія, ігро-терапія, бібліо-терапія, арт-терапія та інше;

- соціально-культурним, який передбачає активізацію та розвиток творчо-художнього потенціалу дітей і дорослих, засвоєння ними цінностей культури та мистецтва. Прикладом цього напрямку можуть бути проєкти “Дозвілля для всіх”, “Культура та особи з інвалідністю” тощо;

- професійним, що орієнтується на навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю трудовим навичкам, поглиблення їхніх професійних знань та знаходження для них посильної роботи. Їхню освіту доцільно розглядати як таку сферу діяльності, що сприяє її успішному функціонуванню, зменшує соціальну напругу та забезпечує стабільність і захист людини у кризових життєвих ситуаціях, розкриває для неї реальні перспективи. Основними завданнями освітньої діяльності осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю є: розвиток освітньої та загальнодоступної мотивації; поглиблення знань для зростання інформаційної культури і практичної діяльності; формування інтелектуальних та прикладних навичок, вмінь і способів діяльності; розвиток комунікабельності як засобу збагачення стосунків зі світом. Прикладом таких проєктів можуть бути проєкти типу “Вибір професії”;

- соціально-реабілітаційним, який має на меті вирішення завдань соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю. Занижена самооцінка, яка у них формується під впливом негативного ставлення оточуючих, недоступності багатьох можливостей, звичних для здорових людей, соціальної незахищеності, призводить до негативного ставлення до себе як особистості, низької соціальної активності, недостатньої освіти, некваліфікованої праці, низького соціального становища.

Для успішної соціально-психологічної реабілітації та адаптації осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю в суспільство сьогодні важливого значення набуває професійний напрямок реабілітації, необхідність засвоєння нового професійного досвіду, адже сучасний ринок праці висуває суттєво більш високі вимоги до трудової активності та професійних навичок працівників. Чим раніше почнеться цілеспрямований особистісний і професійний розвиток осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю, тим більшою мірою можна прогнозувати психологічне благополуччя, задоволеність життям і особистісний ріст кожної такої особистості. На це вказує В. Синьов: “Повноцінна підготовка вихованців

спеціальних шкіл до самостійного життя неможлива без оволодіння ними певною трудовою професією. У зв'язку з цим спеціальні школи організують свою роботу на основі принципу поєднання загальноосвітнього і професійно-трудового навчання” [2, с 86].

На думку С. Місяк основними проблемами, які гальмують процес інтеграції осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю у закладах загальної середньої освіти є:

- недостатня кількість відведених ставок для фахівців, які вміють працювати з такою категорією дітей;
- недостатність підготовки спеціалістів: реабілітологів, психологів, соціальних працівників для роботи з осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю в системі охорони здоров'я, соціального забезпечення, освіти;
- терміни навчання осіб з особливими освітніми потребами за освітніми рівнями молодший спеціаліст, бакалавр, магістр у закладах вищої освіти стандартом не дозволяють їм оволодіти необхідним рівнем знань і піти працювати з дітьми цієї категорії;
- відсутність системи перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів для закладів вищої освіти щодо навчання здобувачів з особливими освітніми потребами;
- для медичних працівників, що працюють у закладах вищої освіти, не враховується медичний стаж;
- недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів загальної середньої освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, перебуваючи в інтегрованому та спеціалізованому середовищі;
- обмежене фінансування медичного, соціального та психологічного супроводу освітнього процесу осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю [1].

Поліпшенню ситуації у сфері зайнятості та професій осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю сприяла б, на думку В. Церклевич, реалізація таких алгоритмів:

1) створення чіткого механізму працевлаштування осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю із зазначенням конкретних державних органів, відповідальних за його реалізацію. Для цього потрібно сформувати єдину інформаційну базу даних про реальні потреби ринку праці, де вони можуть працювати, їхні пріоритети у отриманні професій;

2) надання безвідсоткових кредитів та фінансової допомоги як спеціалізованим підприємствам для осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю з метою реалізації нестандартних проектів, так і окремим особам для організації власної справи, індивідуальної трудової діяльності;

3) постійне забезпечення підприємств та організацій, де працюють особи з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю гарантованими



замовленнями на виготовлені товарів, виконання робіт, надання державних компенсацій підприємствам, на яких працевлаштовують таких осіб понад встановлені норми, компенсувати витрати на заробітну плату для них, зменшити податки і страхові внески, які за них сплачують роботодавці;

4) фінансування як системи професійної реабілітації (психологічної підтримки, профорієнтації, професійної підготовки) працевлаштування осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю, так і наукових досліджень, методичних розробок із зазначених проблем.

Таким, чином, обмеження функцій організму людини обмежує міру свободи при професійному виборі і змушує її звужити коло можливих робіт. Але, завдяки реабілітаційному устаткуванню, люди можуть частково нівелювати свої обмеження і виконувати багато видів робіт.

На нашу думку важливо пам'ятати, що ступінь інвалідності не визначається лише медичним діагнозом, адже медичний діагноз може бути важким, але воля і здібності людини можуть компенсувати інвалідність.

Виділяють чотири основні типи соціально-психологічної адаптації осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю до існуючої ситуації:

- активно-позитивна позиція – характерне прагнення пошуку самостійного виходу з ситуації, що супроводжується сприятливими соціально-психологічними особливостями особистості (достатньо висока самооцінка, задоволеність життям тощо);

- пасивно-негативна позиція – незадоволеність своїм положенням (разом з відсутністю бажання самостійно поліпшити його) супроводжується заниженою самооцінкою, психологічним дискомфортом, настороженим відношенням до оточуючих, тривожністю, очікуванням катастрофічних наслідків навіть від побутових негараздів;

- пасивно-позитивна позиція, яка при об'єктивно незадоволеному соціально-економічному положенні і низькій самооцінці призводить в цілому до відносної задоволеності існуючою ситуацією і, як наслідок, відсутності бажання активно змінювати її в кращий бік. Ця позиція характерна для людей старших вікових груп;

- активно-негативна позиція, яка при психологічному дискомфорті і незадоволеності життям не заперечує бажання самостійно змінити своє положення, проте практичних наслідків це не має через ряд суб'єктивних і об'єктивних обставин. Така позиція характерна для осіб з інвалідністю середнього віку.

Серед особливостей особистості у формуванні внутрішньої картини хвороби особливу увагу слід звернути на вік осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю.

У дітей переважають не інформативна або вольова, а емоційна сторона реагування на захворювання. Страх, оточуючі дитину незнайомі люди,

малозрозуміла маніпуляція, біль – ось що є основним у переживанні ними хвороби.

При наявності порушень у середньому, працездатному віці, на перший план виступає інформативний аспект – усвідомлення перебігу захворювання і наслідків порушення, причому переважають не стільки побоювання за відхилення здоров'я, скільки тривога за його можливі соціальні наслідки, такі як зміна роботи та спеціальності, зменшення заробітку, встановлення групи інвалідності, розлад у сім'ї тощо.

У літньому віці на перший план у внутрішній картині порушення знов виступає її емоційна сторона – страх самотності та смерті. Віковий аспект формування внутрішньої картини у осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю повинен знати і враховувати кожний фахівець, який працює з ними.

Істотно впливає на внутрішню картину і результативність реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю темперамент.

Осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю з сангвінічним темпераментом (сильний, урівноважений, рухливий тип) схильні недостатньо серйозно ставитись до власних проблем, особливо на ранніх етапах. Вони часто недооцінюють серйозність стану свого здоров'я і як наслідок легко звикають з новою психологічною роллю хворого, до нових обмежених можливостей, нової роботи, до людей, до ситуації, що створилася. Соціально-трудова реабілітація їх відносно нескладна і залежить в основному від типу перебігу і форми наявних порушень. Проте медико-фізичні реабілітаційні програми, які вимагають наполегливості і завзятості при досягненні поставленої мети, виконуються ними не в повному обсязі, потребують своєчасного контролю зі сторони спеціалістів. Позитивною якістю осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю з сангвінічним темпераментом є їхня мобільність, енергійність, уміння добре адаптуватися в складних життєвих ситуаціях.

Особи з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю з холеричним темпераментом (сильний, неврівноважений тип з перевагою процесу збудження) у край важко переживають наявність у них порушень розвитку, оскільки це призводить до відхилень у звичному життєвому стереотипі. Вони легко переходять від відчаю до невиправданого оптимізму. Неврівноваженість їхнього психічного стану іноді стає причиною конфліктів зі спеціалістами. Але в цілому план намічених реабілітаційних заходів вони виконують достатньо наполегливо. Адаптувавшись до ситуації з урахуванням власних порушень вони енергійно прагнуть подолати власну проблему у розвитку, залишаючись наполегливими, цілеспрямованими при досягненні поставленої мети. У проведенні заходів щодо соціально-трудової реабілітації наполегливі, хоч і потребують своєчасної емоційної підтримки.

Особи з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю з флегматичним темпераментом (сильний, урівноважений, інертний тип)

звичайно спокійно зустрічають звістку про наявність у них порушень розвитку або встановлення групи інвалідності, емоційно ніби не відчувши ситуацію. Вони мовчазні, своїми труднощами, проблемами, переживаннями не діляться. У важкій життєвій ситуації прагнуть максимально зберегти колишній життєвий стереотип, наполегливо лікуються, досягаючи завдяки цьому максимальних результатів у виконанні реабілітаційної програми. Проте їх професійна реабілітація у ряді випадків може бути ускладнена, оскільки вони не схильні до перенавчання, зміни роботи, способу життя і діяльності, важко переживають втрату колишніх можливостей і життєвої перспективи.

Найбільш складні для корекційної роботи і відновлення працездатності особи з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю з меланхолічним темпераментом (слабкий, невірноважений, інертний тип). Вони надзвичайно складно переживають навіть незначне погіршення стану здоров'я, неуважність або нечуйність з боку персоналу. Дуже образливі, легко вразливі. При погіршенні свого стану або встановленні групи інвалідності впадають в паніку, схильні переоцінювати складність ситуації, що створилася. Легко втрачають віру в себе, у свої сили та можливості реабілітації. Свої потенційні можливості оцінюють низько, тому у них можуть виникати труднощі у процесі реалізації реабілітаційних програм. Недостатньо наполегливі у досягненні поставленої мети, важко знаходять раціональний вихід із ситуації, яка утворилася, схильні до іпохондричних надцінних установок, суїцидальних спроб. При роботі з ними основним реабілітаційним завданням є установка на формування реальної життєвої перспективи, підвищення віри в свої можливості, підвищену чуйність і увагу.

Варто зазначити, що істотну роль у формуванні внутрішньої картини у осіб з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю і подальшої результативності реабілітаційної програми відіграє спрямованість особистості. При наявності значної відповідальності за доручену справу, за сім'ю, за дітей вони можуть долати негативні наслідки порушення, рано почати працювати. Знижене почуття відповідальності призводить до того, що людина, навпаки, схильна використовувати власне порушення і цю життєву ситуацію для особистої вигоди без врахування потреби соціального оточення.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, сучасна реабілітація повинна мати комплексний, всебічний характер, основні її принципи у роботі з особами з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю повинні відповідати особистісно орієнтованій парадигмі.

### **Бібліографія**

**1. Іванова І. Б.** Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. Київ: Вадекс. 2000. 180 с. **2. Синьов В.М.** Розумова відсталість як педагогічна проблема. Київ: ДАІ. 2007. 120 с. **3. Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології : [монографія]. Київ : МП "Леся". 2009. 484 с. **4. Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В.** Дитина

з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Київ : Видавничий Дім "Слово". 2014. 200с.

### References

**1. Ivanova I. B.** Social and psychological problems of disabled children. Kyiv: Vadex. 2000. 180 p. **2. Sinyov V.M.** Mental retardation as a pedagogical problem. Kyiv: Traffic police. 2007. 120 p. **3. Shevtsov A.G.** Educational foundations of rehabilitation: [monograph]. Kyiv: MP "Lesya"yu. 2009. 484 p. **4. Shevtsov A.G., Romanenko O.V., Khanzeruk L.O., Chebotaryova O.V.** A child with musculoskeletal disorders in general education. Kyiv: Slovo Publishing House. 2014. 200 p.

Стаття подана до друку 18.05.2023 р.

УДК 376.011.3-051

DOI 10.32626/2413-2578.2023-21.140-177

**М. ШЕРЕМЕТ**

**m.k.sheremet@npu.edu.ua**

**<https://orcid.org/0000-0002-5950-0267>,**

**Н. ГАВРИЛОВА**

**nathalia.gavr@gmail.com**

**<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>**

**С. ФЕДОРЕНКО**

**fedorenkosvit@gmail.com**

**<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>,**

**В. ТИЩЕНКО**

**v.tyshchenko@kubg.edu.ua**

**<https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>,**

**О. МІЛЕВСЬКА**

**elmilevskaya@gmail.com**

**<http://orcid.org/0000-0002-5474-4158>,**

**О. ТКАЧ**

**oxana77tkach@ukr.net**

**<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>,**

**Ю. ПІНЧУК**

**yulia.pinchuk@gmail.com**

**<https://orcid.org/0000-0002-6490-715X>,**

**Т. ШВАЛЮК**

**shvaluktm@ukr.net**

**<https://orcid.org/0000-0003-3836-1015>,**

**О. КОНСТАНТИНІВ**

**konstantyniv15@gmail.com**  
**<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>**  
**О. ГАВРИЛОВ**  
**alex.gavrilov1967@gmail.com**  
**<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>**

## **НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

**Відомості про авторів:** **Марія ШЕРЕМЕТ**, доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної психології та медицини Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Наталія ГАВРИЛОВА**, кандидат психологічних наук, професор кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Світлана ФЕДОРЕНКО**, доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Владислав ТИЩЕНКО**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Олена МЛЕВСЬКА**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Оксана ТКАЧ**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Юлія ПНЧУК**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Тетяна ШВАЛЮК**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Оксана КОНСТАНТИНІВ**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Олексій ГАВРИЛОВ**, кандидат психологічних наук, професор кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

У колі наукових інтересів авторів є проблеми формування професійних компетенцій вчителів-логопедів. E-mail: [kaflogoped@ukr.net](mailto:kaflogoped@ukr.net); Email: [fedorenkosvit@gmail.com](mailto:fedorenkosvit@gmail.com).

**Contact: Maria Sheremet**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Special Psychology and Medicine at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine; **Natalia**

**Havrilova**, Ph.D., Professor, Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University; **Svitlana Fedorenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine; **Vladyslav Tyshchenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine; **Olena Milevska**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **Oksana Tkach**, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Chair of Speech Therapy and Special Methods at Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University; **Yulia Pinchuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine; **Tetiana Shvaliuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, Ukraine; **Oksana Konstantyniv**, PhD, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ohienko; **Oleksiy Havrilov**, Ph.D., Professor, Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University.

The authors' research interests encompass the issues related to developing professional competencies in speech therapists. Email: [kaflogoped@ukr.net](mailto:kaflogoped@ukr.net); Email: [fedorenkosvit@gmail.com](mailto:fedorenkosvit@gmail.com).

**Шермет М., Гаврилова Н., Федоренко С., Тищенко В., Мілевська О., Ткач О., Пінчук Ю., Швалюк Т., Константинів О., Гаврилов О.** Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда. Стаття включає науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда з урахуванням сучасних тенденцій розвитку професійних стандартів і кваліфікацій в Україні. В ній намічені основні шляхи розроблення державного стандарту підготовки фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (за нозологіями) спеціалізації 016.01 Логопедія, що дозволяє розпочати роботу з обґрунтування науково-теоретичних підходів до формування професійного стандарту вчителя-логопеда на основі компетентісного підходу і налагодженні співпраці з роботодавцями. Охарактеризована мета професійної діяльності вчителя-логопеда. Подається узагальнена назва професії – вчитель-логопед відповідно до Національного класифікатора професій, пропонуються назви типових посад – вчитель-логопед, вчитель-логопед інклюзивного навчання (за трудовим

договором), фахівець-консультант інклюзивного ресурсного центру. Зазначається, що здобуття професійної кваліфікації проводиться у закладах вищої освіти, які є суб'єктами, уповноваженими законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій шляхом підготовки здобувачів на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Відзначається, що професійний розвиток із присвоєнням такої професійної кваліфікації відбувається відповідно до чинного законодавства. Також у статті аналізуються трудові функції як складова частина виду трудової діяльності вчителя-логопеда та пропонується орієнтовний опис трудових функцій вчителя-логопеда.

**Ключові слова:** компетентісний підхід, вчитель-логопед, трудові функції, професійний стандарт, професійна кваліфікація,

**Sheremet M., Havrilova N., Fedorenko S., Tyshchenko V., Milevska O., Tkach O., Pinchuk Y., Shvaliuk T., Konstantyniv O., Havrilov O. Scientific, theoretical, and applied approaches to the formation of professional competencies in a speech therapist teacher.** The article encompasses scientific-theoretical and applied approaches to developing professional competencies in a speech therapist teacher, considering contemporary trends in the evolution of professional standards and qualifications in Ukraine. It outlines the principal pathways in the development of the state standard for the training of specialists in the field of Special Education (according to nosologies) with specialization in 016.01 Logopedics. These pathways allow for commencing the work related to the substantiation of scientific-theoretical approaches to shaping the professional standard of a speech therapist teacher, based on a competency-based approach and the establishment of cooperation with employers.

The objective of the professional activities of a speech therapist teacher is characterized. A generalized job title, "teacher-logopedist," is presented following the National Classifier of Professions, and names for typical positions are proposed, including "teacher-logopedist," "teacher-logopedist in inclusive education (under a labor contract)," and "specialist-consultant of the inclusive resource center."

It is specified that the acquisition of professional qualifications takes place in higher education institutions, which are entities authorized by legislation for conferring/confirming and recognizing professional qualifications through the education and training of candidates at the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education in the field of Special Education, with specialization in 016.01 Logopedics, within the field of knowledge 01 Education/Pedagogy.

It is noted that professional development leading to the attainment of such professional qualifications occurs in accordance with the current legislation:

- The titles of "teacher-logopedist," "specialist of the 2nd category," and "teacher-logopedist," "specialist of the 1st category," are conferred by attestation commissions at educational institutions, district, and municipal education authorities. At the same time, the training is conducted at the first (bachelor's) level of higher education specializing in 016 Special Education, with a focus on 016.01 Logopedics within the field of knowledge 01 Education/Pedagogy. The preparation and training for these qualifications occur at the second (master's) level of higher education specializing in 016 Special Education, focusing on 016.01 Logopedics, within the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in higher education institutions.

- The titles of "teacher-logopedist," "specialist of the highest category," "teacher-logopedist with the title of "senior teacher," and "teacher-logopedist with the title of "teacher-methodologist" are conferred by attestation commissions at educational institutions, regional education authorities, and attestation commissions at regional institutes of postgraduate education. The training for these qualifications is conducted at the second (master's) level of higher education specializing in 016 Special Education, focusing on 016.01 Logopedics, within the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in higher education institutions.

- The title of "specialist-consultant of the inclusive resource center" is conferred by attestation commissions at regional institutes of postgraduate education. The training for this qualification is conducted at the second (master's) level of higher education specializing in 016 Special Education, focusing on 016.01 Logopedics, within the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in higher education institutions.

The article also analyzes the job functions as an integral part of the work of a teacher-logopedist. It offers a provisional description of the job functions of a teacher-logopedist.

**Keywords:** Competency-based approach, teacher-logopedist, job functions, professional standards, professional qualification.

**Постановка проблеми.** Дипломи і сертифікати, які є ознаками оволодіння певною освітою і проходження курсу навчання за відповідною кваліфікацією, є важливими як для працевластців, оскільки кваліфікації сигналізують про рівень та якість знань і вмінь працівників, яких приймають на посади для виконання певних трудових функцій; для науково-педагогічних у сфері освіти і навчання, оскільки засвідчують про відповідність освіти і навчання, що веде до отримання сертифіката або диплома; для дослідників як системна й об'єктивна реальність для аналізу з



метою безперервного поповнення знань і вмінь у відповідній сфері. Кваліфікації впливають не лише на професійну діяльність і розвиток, а й на загальний соціальний стан і статус громадян, їхню ефективну професійну й особистісну самореалізацію.

У системі вищої освіти України вже розпочався перехід на освітні стандарти, які в своїй основі містять навчальні результати, виражених у термінах компетенцій. Саме результати навчання забезпечують гнучкість освітніх траєкторій і можливість організації для здобувачів горизонтальної мобільності, даючи змогу перейти до питання порівнюваності, прозорості та взаємного визнання кваліфікацій. В умовах зростаючої академічної і трудової мобільності, прискорення темпів розвитку економіки і ринку праці, що викликає старіння одних професій і спеціальностей та виникнення нових, взаємне визнання кваліфікацій на засадах їх прозорості дає можливість ефективніше вирішувати економічні та соціальні виклики.

Національна система кваліфікацій – це сукупність механізмів правового та інституційного регулювання кваліфікацій з урахуванням потреб ринку праці та можливостей системи освіти та навчання. Через цю систему ринок праці дає сигнал про свої вимоги до людських ресурсів і пропонує орієнтир для системи освіти, яка повинна запропонувати громадянам ефективні освітні траєкторії для забезпечення цих вимог. Вона є засобом узгодження попиту на кваліфікації з боку роботодавців (ринку праці) на основі справжніх і перспективних вимог ринку праці, сформульованих в таких критеріях, як характер знань, умінь і компетенцій, і пропозиції кваліфікацій (здібностей випускників) з боку системи освіти і навчання. Національна система кваліфікацій необхідна для формування ринку праці, на якому цінність фахівця визначатиметься його реальною кваліфікацією, а не через “ринок дипломів”, де вона обґрунтовується дипломом про завершення курсу навчання у тому чи іншому закладі освіти.

Професійний стандарт є складним, комплексним документом, доволі модернізованим. Він має бути певним орієнтиром для людини, яка прагне здобути професію; є потрібний для тих, хто буде оцінювати результати навчання та присвоювати кваліфікацію. У перспективі професійні стандарти мають замінити собою кваліфікаційні характеристики, які сьогодні є одним із усталених видів документів для визнання та оцінювання кваліфікації працівників на робочому місці.

**Мета статті** полягає у визначенні теоретико-методологічних та прикладних особливостей формування професійних компетенцій вчителя-логопеда.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі української системи підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта (за нозологіями) за останні роки спостерігаються тенденції в контексті збалансування попиту і пропозиції при формуванні державного замовлення

на підготовку висококваліфікованих вчителів-логопедів. Розроблення державного стандарту підготовки фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (за нозологіями) спеціалізації 016.01 Логопедія дозволяє розпочати роботу з обґрунтування науково-теоретичних підходів до формування професійного стандарту вчителя-логопеда на основі компетентісного підходу і налагодженні співпраці з роботодавцями.

Професійний стандарт для будь-якого виду професійної діяльності розробляється та затверджується згідно з вимогами статті 42 Кодексу законів про працю України на підставі висновку суб'єкта перевірки (СПО роботодавців/Національного агентства кваліфікацій) про дотримання під час підготовки проекту професійного стандарту вимог Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 31.05.2017 р. №373, а також висновку репрезентативних всеукраїнських об'єднань професійних спілок на галузевому рівні щодо погодження проекту професійного стандарту (у разі, коли розробниками не є галузеві ради з питань розроблення професійних стандартів). Акцентуємо увагу на теоретико-прикладних аспектах професійної підготовки вчителя-логопеда.

Мета професійної діяльності вчителя-логопеда – це організація і забезпечення логопедичного процесу, спрямованого на: 1) діагностику та корекцію порушень мовлення в осіб з ПМР; 2) відновлення мовлення в осіб різного віку в разі його розпаду; 3) розвиток, формування мовленнєвих та комунікативних знань, умінь і навичок; 4) створення потрібних умов, що сприяють успішній адаптації дітей, підлітків та дорослих з ПМР у соціумі.

Відповідно з Національним класифікатором України ДК 009:2010 “Класифікація видів економічної діяльності” вчитель-логопед має код узгодження з назвою виду (видів), секції, розділу, групи, класу економічної діяльності – Р85.60. Назва професії та код підкласу з урахуванням розділу (2 – професіонали), класу (23 – викладачі), групи (234 – вчителі закладів спеціальної освіти) професії згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 “Класифікатор професій” – 2240 – вчитель-логопед.

Узагальнена назва професії – вчитель-логопед. Назви типових посад – вчитель-логопед, вчитель-логопед інклюзивного навчання (за трудовим договором), фахівець-консультант інклюзивного ресурсного центру.

Професійна кваліфікація, її рівень згідно з Національною рамкою кваліфікацій (останні зміни 25.06.2000 р. №519): вчитель-логопед, спеціаліст, 6 рівень Національної рамки кваліфікацій (надалі – НРК); вчитель-логопед, спеціаліст 2 категорії, 6 рівень НРК; вчитель-логопед, спеціаліст 2 категорії, 7 рівень НРК; вчитель-логопед, спеціаліст 1 категорії, 6 рівень НРК; вчитель-логопед, спеціаліст 1 категорії, 7 рівень НРК; вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії, 7 рівень НРК; вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії зі званням “старший вчитель”, 7 рівень НРК;

вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії зі званням “вчитель-методист”, 7 рівень НРК.

Відповідними документами, які підтверджують професійну кваліфікацію особи виступають дипломи бакалавра, магістра із записом про професійну кваліфікацію “Вчитель-логопед”. Здобуття професійної кваліфікації проводиться у закладах вищої освіти, які є суб’єктами, уповноваженими законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій. Проводиться підготовка на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Професійний розвиток із присвоєнням такої професійної кваліфікації (згідно з чинним законодавством) пропонуємо у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Назва та суб’єкти освітньої діяльності і кваліфікаційні центри, уповноважені присвоювати / підтверджувати та визнавати професійну кваліфікацію**

Назва професійної кваліфікації	Суб’єкти, уповноважені законодавством на присвоєння/підтвердження та визнання професійних кваліфікацій	
	Кваліфікаційні центри	Суб’єкти освітньої діяльності
- вчитель-логопед, спеціаліст 2 категорії; - вчитель-логопед, спеціаліст 1 категорії.	- атестаційні комісії при закладах освіти, районних та міських управліннях (відділах) освіти.	підготовка на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта/Педагогіка підготовка на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
- вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії; - вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії зі званням “старший вчитель”; - вчитель-логопед, спеціаліст вищої категорії зі званням “вчитель-методист”.	- атестаційні комісії при закладах освіти, обласних управліннях освіти. - атестаційні комісії при обласних інститутах післядипломної освіти.	підготовка на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

<b>- фахівець-консультант інклюзивного ресурсного центру.</b>	<b>- атестаційні комісії при обласних інститутах післядипломної освіти.</b>	<b>підготовка на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта/Педагогіка</b>
---	---	--

Ключові визначення, які доцільно використовувати у формуванні професійних компетенцій вчителя-логопеда.

ПМР – порушення мовленнєвого розвитку. Згідно з клініко-педагогічним підходом: дислалія, ринолалія, дизартрія (анартрія), дисфонія (афонія), тахілалія, брадилалія, заїкання, алалія, афазія, дисграфія (аграфія), дизорфографія, дислексія (алексія); згідно з психолого-педагогічним підходом: фонетичні порушення мовлення, фонетико-фонематичні порушення мовлення, лексико-граматичні порушення мовлення, системні порушення мовлення (порушення всіх компонентів мовлення) первинного та вторинного генезу (із ЗНМ, ЗМР).

Особи з ПМР – діти, підлітки, дорослі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Диференційна логодіагностика – розмежування суміжних станів (порушень мовлення зі схожою симптоматикою, первинних та вторинних порушень мовлення).

Освітньо-корекційний (логопедичний) процес – спеціально організована діяльність вчителя-логопеда, спрямована на корекцію порушень мовлення в дітей, підлітків та дорослих; розвиток, формування мовленнєвих знань, умінь і навичок в осіб з ПМР; відновлення мовлення в осіб різного віку в разі його розпаду.

Освітньо-корекційний (логопедичний) супровід – узгоджена діяльність вчителя-логопеда з командою фахівців, батьків/опікунів осіб з ПМР, спрямована на створення потрібних умов, що сприяють розвитку/корекції у них мовлення, засвоєння потрібних знань, умінь і навичок відповідно до програми закладу освіти та успішній адаптації їх у соціумі.

Різні типи закладів – заклади сфер освіти та охорони здоров'я, соціальної сфери, центри розвитку дитини, ін.

Особи з ООП (особи з особливими освітніми потребами) – особи, які потребують додаткової, постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхніх прав на освіту.

Трудова функція – це складова частина виду трудової діяльності вчителя-логопеда, що являє собою інтегрований (відносно автономний) набір трудових дій, що визначається освітньо-корекційним (логопедичним) процесом і освітньо-корекційним (логопедичним) супроводом та передбачає наявність компетентностей, необхідних для їх виконання.

## Орієнтовний опис трудових функцій вчителя-логопеда у таблиці 2.

## Таблиці 2.

## Опис трудових функцій вчителя-логопеда

Трудові функції	Компетентності	Результати навчання			
		Знання	Уміння/навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
<p><b>А. Організаційна</b> (Організація процесу корекції порушень мовлення у різних категорій дітей, підлітків та дорослих [за нозологіями]).</p>	<p><b>А.1.</b> Здатність планувати та організовувати освітньо-корекційну (логопедичну) роботу з урахуванням структури порушення, актуального стану та особливостей мовленнєвого розвитку осіб з ПМР, а також їхніх потенційних можливостей.</p>	<p><b>А.1.3.1.</b> Володіти знаннями про принципи, методи, засоби, форми організації, програмне забезпечення, поточну та звітну документацію освітньо-корекційного (логопедичного) процесу в різних типах закладів. <b>А.1.3.2.</b> Володіти знаннями про порядок комплектування груп (підгруп) для здійснення логопедичної роботи. <b>А.1.3.3.</b> Знати методи збору та аналізу інформації про поширеність та рівень складності виявлених порушень мовлення. <b>А.1.3.4.</b> Знати нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення організації освітньо-</p>	<p><b>А.1.У.1.</b> Планувати освітньо-корекційну роботу на основі результатів диференційної психолого-педагогічної діагностики осіб з ПМР. <b>А.1.У.2.</b> Аналізувати, узагальнювати та систематизувати інформацію про кількість осіб з порушенням мовлення, рівень складності їхніх порушень, результати та ефективність проведеної роботи та оформляти звітну документацію. <b>А.1.У.3.</b> Складати графік логопедичних занять.</p>	<p><b>А.1.К.1.</b> Комунікувати з фахівцями закладу, де перебуває особа з ПМР, фахівцями ІРЦ, батьками/опікунами, залученими фахівцями (медиками, психологами, соціальними працівниками, ін.), органами управління освіти з використанням коректної професійної термінології державною мовою.</p>	<p><b>А.1.В.1.</b> Розробляти і погоджувати з керівництвом плани освітньо-корекційної (логопедичної) роботи. <b>А.1.В.2.</b> Дотримуватися правил: техніки безпеки на робочому місці; охорони праці; пожежної безпеки. <b>А.1.В.3.</b> Інформувати керівництво та інших відповідальних осіб про можливі труднощі в організації освітньо-корекційного (логопедичного) процесу та пропонувати шляхи їх подолання. <b>А.1.В.4.</b> Керуватися нормативно-правовим забезпеченням для організації освітньо-корекційного</p>

		корекційного (логопедичного) процесу в різних типах закладів.			(логопедичного) процесу в закладах різних типів. <b>A.1.B.5.</b> Узгоджувати графік проведення логопедичних занять з адміністрацією закладу та іншими учасниками корекційного процесу.
<b>A. 2.</b> Організація освітньо-корекційного середовища в різних типах закладів.	<b>A.2.3.1.</b> Знати вимоги щодо організації освітньо-корекційного середовища в різних типах закладів.	<b>A.2.У.1.</b> Створювати освітньо-корекційне середовище з урахуванням індивідуальних потреб осіб з ПМР в різних типах закладів.	<b>A.2.К.1.</b> Комунікувати з фахівцями щодо організації освітньо-корекційного середовища	<b>A.2.В.1.</b> Керуватися нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність різних типів закладів.	
<b>A.3.</b> Здатність до організації логопедичної роботи в різних типах закладів з використанням інноваційних технологій, методів, прийомів, засобів.	<b>A.3.3.1.</b> Знати інноваційні технології, методи, прийоми, засоби освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.	<b>A.3.У.1.</b> Добирати інноваційні технології, методи, прийоми, засоби освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.	<b>A.3.К.1.</b> Обговорювати з фахівцями закладу, батьками/опікунами застосування інноваційних технологій, методів, прийомів, засобів.	<b>A.3.В.1.</b> Керуватися методичними рекомендаціями щодо застосування інновацій в організації освітньо-корекційного (логопедичного) процесу в різних типах закладів.	
<b>A.4.</b> Здатність до організації безпечного і здоров'язберезувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища.	<b>A.4.3.1.</b> Знати нормативно-правові, інструкційні та методичні матеріали щодо організації безпечного і здоров'язберезувального освітнього середовища (зокрема,	<b>A.4.У.1.</b> Забезпечувати безпечне, здоров'язберезувальне освітнє середовище (згідно з посадовою інструкцією).	<b>A.4.К.1.</b> Комунікувати з адміністрацією закладу щодо забезпечення здоров'язберезувального освітнього середовища логопедичного кабінету.	<b>A.4.В.1.</b> Дотримуватися правил організації здоров'язберезувального освітнього середовища.	

		інклюзивного) середовища.		<b>А.4.К.2.</b> Ознайомлювати батьків/опікунів та пояснювати їм специфіку організації безпечного, здоров'язберезувального освітнього середовища в закладі освіти та вдома.	
<p><b>Предмети та засоби праці:</b> Нормативно-правові документи, що регулюють організацію та забезпечення діяльності вчителя-логопеда в різних типах закладів; програмно-методичне забезпечення організації логопедичної роботи; форми документів, що підлягають заповненню в процесі виявлення осіб/сімей, які потрапили в складні життєві обставини і потребують логопедичної допомоги; персональний комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка, інтерактивна дошка; спеціалізоване програмне забезпечення (цифрові освітні платформи, цифрові освітні ресурси); офісно-канцелярські засоби; логопедична, педагогічна та психологічна література; меблі.</p>					
<b>Б. Діагностично-консультативна</b> (Діагностика осіб з ПМ, консультування учасників освітньо-корекційного [логопедичного] процесу).	<b>Б.1.</b> Здатність до організації діагностико-консультативної діяльності щодо осіб з ПМР.	<b>Б.1.3.1.</b> Знати структуру і методiku організаційного етапу діагностики. <b>Б.1.3.2.</b> Знати способи встановлення контакту з особами з ПМР і тими, хто їх супроводжує. <b>Б.1.3.3.</b> Знати зміст, порядок, джерела збору анамнестичних даних та первинної інформації. <b>Б.1.3.4.</b> Знати методики діагностики порушень мовлення в осіб з ПМР. <b>Б.1.3.5.</b> Знати нормативно-	<b>Б.1.У.1.</b> Організувати процес проведення психолого-педагогічного та логопедичного дослідження. <b>Б.1.У.2.</b> Визначити мету й завдання логопедичного дослідження. <b>Б.1.У.3.</b> Забезпечувати сприятливу психологічну атмосферу в процесі проведення діагностико-консультативної діяльності. <b>Б.1.У.4.</b> Добирати	<b>Б.1.К.1.</b> Налагоджувати довірливу комунікацію з особами з ПМР, батьками/опікунами та іншими особами (за потреби). <b>Б.1.К.2.</b> Спілкуватися з особами з ПМР з використанням різних форм комунікації (мовленневої, альтернативної, змішаної).	<b>Б.1.В.1.</b> Оцінювати стан готовності до взаємодії осіб з ПМР.

		<p>правові основи роботи з персональною інформацією, організації діагностико-консультативної роботи.</p> <p><b>Б.1.3.6.</b> Знати особливості організації консультативної роботи з батьками (опікунами, членами родин); педагогічними працівниками; представниками соціальної сфери; підлітками й дорослими з порушеннями мовлення.</p>	<p>відповідні методики діагностики та дидактичні матеріали, розробляти (добирати) протоколи діагностичного обстеження/мовленнєвої карти.</p> <p><b>Б.1.У.5.</b> Проводити консультування осіб з ПМР та зацікавлених сторін з дотриманням принципів педагогічної деонтології, особистісно-зорієнтованого підходу.</p> <p><b>Б.1.У.6.</b> Надавати консультативні послуги батькам/опікунам щодо: створення ефективного розвивального мовленнєвого середовища для дітей із ООП; вибору закладу освіти; залучення інших фахівців (педагогів, медиків, психологів та ін.) до реабілітаційного та</p>		
--	--	---	---	--	--



			освітньо-корекційного (логопедичного) процесу.		
	<p><b>Б.2.</b> Здатність діагностувати стан, особливості психофізичного (у т. ч. мовленнєвого) розвитку осіб з ПМР, здійснювати кількісний та якісний аналіз результатів діагностики, визначати причини та механізми порушень.</p>	<p><b>Б.2.3.1.</b> Знати закономірності і нормотипового розвитку; взаємозв'язки між психічними функціями, що формуються в онтогенезі; вікову періодизацію та сензитивні періоди психосоціального розвитку людини; критерії оцінювання, нормативні показники, вікові особливості мовленнєвого розвитку; структуру, причини та механізми порушень мовлення в осіб з ПМР.</p> <p><b>Б.2.3.2.</b> Знати методики логопедичної діагностики різних компонентів мовлення: фонетичного, фонематичного, темпоритмічного, інтонаційно-мелодичного, лексико-семантичного, граматичного (морфологічно</p>	<p><b>Б.2.У.1.</b> Уміти застосовувати на практиці методики логопедичного та психолого-педагогічного дослідження.</p> <p><b>Б.2.У.2.</b> Здійснювати якісний та кількісний аналіз результатів логопедичної діагностики, критично оцінювати достовірність отриманих даних, узагальнювати їх.</p> <p><b>Б.2.У.3.</b> Визначати причини та механізми виявлених порушень за результатами діагностики.</p>	<p><b>Б.2.К.1.</b> Спілкуватися з особами з ПМР з використанням різних форм комунікації (мовленнєвої, альтернативної, допоміжної, змішаної, ін.).</p>	<p><b>Б.2.В.1.</b> Відповідати за достовірність отриманої діагностичної інформації, дотримуватися правил її передачі/нерозголошення.</p> <p><b>Б.2.В.2.</b> Дозувати навантаження під час діагностичної процедури з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей осіб з ПМР.</p> <p><b>Б.2.В.3.</b> Коректно, етично оцінювати виконання діагностичних завдань особами з ПМР.</p>

		<p>го, синтаксичного ) діалогічного, монологічного тощо. <b>Б.2.3.3.</b> Знати методики дослідження графомоторни х, оптико- просторових компонентів писемного мовлення, процесу читання та письма (за різними принципами). <b>Б.2.3.4.</b> Знати методики психолого- педагогічної діагностики, особливості вивчення сенсомоторни х, гностико- практичних, мнестичних, інтелектуальн их процесів. <b>Б.2.3.5.</b> Знати критерії розмежування первинних та вторинних порушень мовлення.</p>			
	<p><b>Б.3.</b> Забезпечуват и ведення документації за результатами діагностичної та консультатив ної діяльності.</p>	<p><b>Б.3.3.1.</b> Знати перелік і вимоги до оформлення документації за результатами діагностики та консультуванн я, що регламентуют ься положеннями про надання</p>	<p><b>Б.3.У.1.</b> Фіксувати результати діагностики осіб з ПМР у картці стану розвитку мовлення та в інших видах документації . <b>Б.3.У.2.</b> Уміти</p>	<p><b>Б.3.К.1.</b> Спілкуватися в професійном у середовищі та вести документаці ю державною мовою.</p>	<p><b>Б.3.В.1.</b> Своєчасно та методично правильно вести діагностико- консультатив ну документацію . <b>Б.3.В.2.</b> Відповідати за достовірність</p>

		<p>логопедичних/ корекційних послуг у різних типах закладів.</p> <p><b>Б.2.3.2.</b> Знати спеціальну термінологію, модель і правила оформлення логопедичних висновків, карток стану розвитку мовлення в дитини.</p> <p><b>Б.3.3.3.</b> Знати методiku складання психолого-педагогічної характеристики на дитину з ООП.</p> <p><b>Б.3.3.4.</b> Знати нормативно-правові засади захисту прав дитини (у сім'ї; у закладах освіти, охорони здоров'я, соціального захисту), порядок проведення консультування.</p> <p><b>Б.3.3.5.</b> Знати права, обов'язки і заходи щодо захисту прав осіб з інвалідністю</p>	<p>складати логопедичні висновки за результатами проведеної діагностики та з урахуванням вимог до цього типу документації .</p> <p><b>Б.3.У.3.</b> Уміти складати психолого-педагогічну характеристику на дитину з ООП, мовленнєву характеристику для дітей, підлітків та дорослих за запитом різних закладів.</p> <p><b>Б.3.У.4.</b> Уміти вести ділову документацію щодо консультативної діяльності.</p>		<p>зафіксованих у документації результатів та дотримання конфіденційності.</p>
	<p><b>Б.4.</b> Здатність застосовувати теоретичні, емпіричні методи психолого-</p>	<p><b>Б.4.3.1.</b> Знати теоретичні й емпіричні методи та процедуру дослідження</p>	<p><b>Б.4.У.1.</b> Здійснювати цілеспрямований вибір методів та засобів</p>	<p><b>Б.4.К.1.</b> Спілкуватися, використовуючи різні форми комунікації</p>	<p><b>Б.4.В.1.</b> Дозувати навантаження під час проведення діагностичної</p>

	педагогічного дослідження з метою диференційної діагностики, проводити аналіз та узагальнення отриманої інформації.	осіб з ПМР; методи збору додаткової інформації про них (вивчення медичної та психолого-педагогічної документації, продуктів діяльності осіб з ПМР; анкетування батьків/опікунів, членів родин, педагогічних працівників, ін.). <b>Б.4.3.2.</b> Знати критерії диференційної діагностики порушень мовлення та суміжних станів. <b>Б.4.3.3.</b> Знати методи кількісного та якісного аналізу інформації, перевірки достовірності отриманих даних.	психолого-педагогічного дослідження. <b>Б.4.У.2.</b> Проводити психолого-педагогічне дослідження, інтерпретувати результати з метою визначення шляхів реалізації логопедичного впливу. <b>Б.4.У.3.</b> Визначити первинне порушення мовлення та його вторинні наслідки, диференціювати суміжні стани. <b>Б.4.У.4.</b> Визначити структуру первинних та вторинно обумовлених порушень мовлення.	(усномовленні, писемні, альтернативні, змішані, ін.) під час дослідження. <b>Б.4.К.2.</b> Комунікувати державною мовою на професійному рівні з супервізорами (практиками та науковцями) з метою обговорення результатів досліджень, користуватися супровідною (психолого-педагогічною, медичною, ін.) документацією.	процедури з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей осіб з ПМР. <b>Б.4.В.2.</b> Відповісти за достовірність отриманої діагностичної інформації, дотримуватися правил її передачі/нерозголошення. <b>Б.4.В.3.</b> Складати узагальнюювальну характеристику за результатами дослідження з використанням коректної професійної термінології.
<b>Предмети та засоби праці:</b> діагностичні методики та інструментарій (настінне дзеркало, індивідуальні дзеркала, іграшки, дидактичні матеріали, книги та підручники); картки стану розвитку мовлення, протоколи дослідження мовлення в осіб з ПМР, персональний комп'ютер (ноутбук), оргтехніка; цифрові діагностичні програми (методики, дидактичні матеріали, цифрові протоколи та аналітичні програми обробки інформації); офісно-канцелярські засоби; логопедична, педагогічна та психологічна література; меблі; килим (для роботи з дітьми).					
<b>В. Освітньо-корекційна (логокорекційна).</b>	<b>В.1.</b> Здатність визначити стратегію, зміст і навчально-методичне забезпечення освітньо-	<b>В.1.3.1.</b> Знати: закономірності психофізичного онтогенезу і дизонтогенезу осіб різних вікових	<b>В.1.У.1.</b> Уміти розробляти стратегію освітньо-корекційної (логопедичної) роботи у	<b>В.1.К.1.</b> Комунікувати з фахівцями закладу, де перебуває особа з ПМР, фахівцями ІРЦ,	<b>В.1.В.1.</b> Відповісти за вибір адекватної й ефективної стратегії освітньо-корекційної

	<p>корекційної (логопедичної) діяльності.</p>	<p>категорій; закономірності та особливості розвитку всіх компонентів імпресивного, експресивного мовлення, його форм; анатомо-фізіологічні, неврологічні, нейропсихологічні, нейролінгвістичні, нейробіологічні та психолінгвістичні основи мовленнєвої діяльності.  <b>В.1.3.2.</b> Знати зміст освітніх, корекційних (логопедичних) програм роботи з особами з ПМР.  <b>В.1.3.3.</b> Знати зміст і структуру логопедичних занять, уроків (занять у ЗДО), виховних заходів; взаємозв'язок цілей та основних структурних компонентів форм організації освітньо-корекційної (виховної) роботи.  <b>В.1.3.4.</b> Знати засоби (словесні,</p>	<p>формі: ППР; перспективного та календарного плану; індивідуальної (підгрупової) роботи.  <b>В.1.У.2.</b> Уміти визначати зміст кожного етапу проведення освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.  <b>В.1.У.3.</b> Складати конспекти уроків (занять у ЗДО), виховних заходів, логопедичних занять відповідно до дидактико-методичних основ.  <b>В.1.У.4.</b> Добирати засоби освітньо-корекційної (логопедичної) роботи відповідно до її мети та завдань.</p>	<p>батьками/опікунами, залученими фахівцями (медиками, психологами, соціальними працівниками, ін.).</p>	<p>(логопедичної) роботи, її зміст та навчально-методичне забезпечення.  <b>В.1.В.2.</b> Обирати шляхи забезпечення освітньо-корекційного (логопедичного) процесу згідно з професійними переконаннями та деонтологічними позиціями.  <b>В.1.В.3.</b> Узгоджувати з фахівцями-учасниками освітньо-корекційного процесу оптимальний обсяг навчального навантаження на дитину.</p>
--	---	---	--	---	---

		наочні, практичні, технічні, ін.) освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.			
<b>В.2.</b> Здатність добирати і реалізовувати ефективні технології корекції, відновлення та розвитку мовлення в осіб з ПМР.	<b>В.2.3.1.</b> Володіти методиками і технологіями забезпечення освітньо-корекційного (логопедичного) процесу. <b>В.2.3.2.</b> Знати методики логопедичної корекції імпресивного, експресивного, усного, писемного мовлення та його окремих компонентів (фонетичного, фонематичного, фонаційного, темпоритмічного, інтонаційно-мелодичного, лексико-семантичного, граматичного (морфологічного, синтаксичного), діалогічного, монологічного, ін.). <b>В.2.3.3.</b> Знати методики нейропсихологічної корекції сенсомоторних, гностико-практичних, мнестичних та	<b>В.2.У.1.</b> Реалізовувати освітньо-корекційний (логопедичний) супровід з урахуванням психофізичних, вікових особливостей, індивідуальних освітніх потреб, можливостей та здібностей осіб з ПМР. <b>В.2.У.2.</b> Застосовувати у професійній діяльності логокорекційні методики і технології, що враховують структуру та механізми порушень мовлення в осіб різних вікових категорій. <b>В.2.У.3.</b> Здійснювати корекцію, відновлення та розвиток в осіб з ПМР фонетичних, фонематичних, фонаційних, темпоритмічних,	<b>В.2.К.1.</b> Комунікувати з фахівцями закладу, де перебуває особа з ПМР, логопедами методоб'єднання, працівниками методичного кабінету відділу (управління) освіти. <b>В.2.К.2.</b> Обговорювати на професійному рівні доцільність застосування відповідних ІКТ.	<b>В.2.В.1.</b> Дотримуватися правил збереження фізичного і психічного здоров'я дітей. <b>В.2.В.2.</b> Регулювати міжособистісну взаємодію в дитячому колективі. <b>В.2.В.3.</b> Відповідати за ефективність та результати проведеної освітньо-корекційної (логопедичної) роботи. <b>В.2.В.4.</b> Реалізовувати педагогічну ініціативу, творчість та інноваційний підхід, що відповідає меті й завданням освітньо-корекційної (логопедичної) роботи. <b>В.2.В.5.</b> Дотримуватися правил техніки безпеки під час використання ІКТ.	

		<p>інтелектуальних функцій і процесів пізнавальної діяльності.</p> <p><b>В.2.3.4.</b> Знати санітарно-гігієнічні вимоги та методику використання логопедичного інструментарію (логопедичних зондів, зондозамінників, логостимулонів, масажерів, ін.).</p> <p><b>В.2.3.5.</b> Володіти знаннями про сучасні ІКТ забезпечення освітньо-корекційного (логопедичного) процесу.</p> <p><b>В.2.3.6.</b> Володіти основами спеціальної (лого-) педагогіки та психології.</p>	<p>мелодико-інтонаційних, лексико-семантичних, граматичних компонентів мовлення, а також зв'язного мовлення, читання і письма.</p> <p><b>В.2.У.4.</b> Забезпечувати мовленнєву підготовку дітей із ПМР до навчання в школі.</p> <p><b>В.2.У.5.</b> Застосовувати логопедичний інструментарій для логопедичного масажу, формування артикуляційної моторики, постановки звуків мовлення.</p> <p><b>В.2.У.6.</b> Добирати ІКТ відповідно до особливих освітніх потреб, функціональних можливостей та індивідуальних відмінностей осіб з ПМР.</p> <p><b>В.2.У.7.</b> Уміти користуватися засобами</p>		
--	--	---	---	--	--

			для корекції мовлення та суміжних сфер.		
<b>В.3.</b> Здатність до реалізації різних форм освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.	<b>В.3.3.1.</b> Знати різні форми організації освітньо-корекційної (логопедичної) роботи та особливості їх реалізації в різних типах закладів, у тому числі з інклюзивною формою навчання.	<b>В.3.У.1.</b> Проводити логопедичні заняття, виховні заходи з урахуванням принципів загальної та спеціальної педагогіки.	<b>В.3.К.1.</b> Комунікувати з фахівцями закладу, де перебуває особа з ПМР, батьками/опікунами, особами, що здійснюють контроль освітньо-корекційного (логопедичного) процесу. <b>В.1.К.2.</b> Налагоджувати спілкування з особами з порушеннями мовлення різних вікових груп з урахуванням їх особистісних якостей.		
<b>В.4.</b> Здатність організувати дитячий колектив під час освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.	<b>В.4.3.1.</b> Знати методики організації дитячого колективу, специфіку роботи з різними віковими групами. <b>В.4.3.2.</b> Знати індивідуальні особливості дітей із ПМР.	<b>В.4.У.1.</b> Застосовувати педагогічні та психологічні технології корекційно-виховної роботи в процесі організації дитячого колективу в різних типах закладів. <b>В.4.У.2.</b> Створювати сприятливий клімат у дитячому колективі	<b>В.4.К.1.</b> Спілкуватися, використовуючи традиційні та альтернативні форми комунікації в процесі взаємодії логопеда з дітьми з ООП. <b>В.4.К.2.</b> Налагоджувати міжособистісну комунікацію дітей з ПМР.	<b>В.4.В.1.</b> Забезпечувати збереження фізичного і психічного здоров'я дітей. <b>В.4.В.2.</b> Регулювати міжособистісну взаємодію в дитячому колективі. <b>В.4.В.3.</b> Запобігати, своєчасно виявляти та вирішувати конфліктні ситуації в дитячому	



			для особистісного розвитку вихованців та їхньої соціальної інтеграції.		колективі в процесі освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.
<b>В.5.</b> Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання й практичні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти; розробляти, адаптовувати, модифікувати методики діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку.	<b>В.5.3.1.</b> Володіти сучасними міждисциплінарними та мультидисциплінарними знаннями про розвиток, діагностику, корекцію мовлення в дітей та дорослих.	<b>В.5.У.1.</b> Уміти розв'язувати складні завдання діагностики та корекції ПМР: атипові випадки, коморбідні порушення. <b>В.5.У.2.</b> Застосовувати стратегії прямої, опосередкованої, вербальної та невербальної взаємодії; комбінувати стратегії корекційного впливу відповідно до змісту складних спеціалізованих завдань і практичних проблем.	<b>В.5.К.1.</b> Спілкуватися з фахівцями в галузі загальної і спеціальної освіти (логопедами; тифло-, сурдо-, оліго-, ортопедагогами, консультантами ІРЦ та ін.), психології, охорони здоров'я на семінарах, вебінарах, майстер-класах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації тощо.	<b>В.5.В.1.</b> Відповідати за прийняте рішення в складній атиповій ситуації діагностики та/або корекції ПМР. <b>В.5.В.2.</b> Реалізовувати педагогічну ініціативу, творчість та інноваційний підхід, що відповідає меті й завданням освітньо-корекційної (логопедичної) роботи.	
<p><b>Предмети та засоби праці:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- методики логопедичного впливу, ін.;</li> <li>- логопедичний інструментарій: набори логопедичних зондів, логопедичний інструментарій для індивідуального використання (логотренажери, логостимулони, зондозамінники, ін.), масажери (суджок-масажери, сенсорні м'ячі, вібромасажери, апаратні масажери, ін.); лотки/контейнери для логопедичних інструментів, ін.;</li> <li>- санітарно-гігієнічні засоби: мило, антисептичні засоби, ін.;</li> <li>- дидактичні засоби (картинки, альбоми, роздатковий наочний матеріал, посібники, ігри та іграшки, ін.), теки, контейнери для матеріалів, дитячі ударні та духові музичні інструменти, пісочниця для піскотерапії, ін.;</li> <li>- технічні засоби: персональний комп'ютер з монітором (або ноутбук); оргтехніка, інтерактивна дошка, проектор, планшет, смартфон, акустична гарнітура, мікрофон, ін.;</li> </ul>					

	<p>- доступ до мережі Інтернет, цифрових освітніх платформ, цифрових освітніх ресурсів; програмне забезпечення навчально-корекційного процесу, ін.;</p> <p>- обладнання для кабінету: канапа, настінне дзеркало з підсвіткою, індивідуальні дзеркала, умивальник, стіл, стільці, навчальні парти та логопедичний стіл (столи), вішак для одягу, килим (для роботи з дітьми), шафи для дидактичного матеріалу та іграшок, ін.</p>				
<p><b>Г. Партнерська взаємодія</b> (Забезпечення взаємозв'язку та співпраці з учасниками освітньо-корекційного процесу).</p>	<p><b>Г.1.</b> Здатність забезпечувати логопедичний супровід осіб з ПМР у складі мультидисциплінарної команди.</p>	<p><b>Г.1.3.1.</b> Володіти науково-теоретичними та методичними основами логопедичного супроводу осіб з ПМР.</p> <p><b>Г.1.3.2.</b> Розуміти сутність, принципи, методи, форми, моделі мультидисциплінарного супроводу в різних типах закладів.</p> <p><b>Г.1.3.3.</b> Знати технології моніторингу і контролю стану психофізичного розвитку осіб з ПМР.</p>	<p><b>Г.1.У.1.</b> Розробляти спільну стратегію супроводу осіб з ПМР з фахівцями мультидисциплінарної команди.</p> <p><b>Г.1.У.2.</b> Узгоджувати свою діяльність/дії з діями інших фахівців.</p> <p><b>Г.1.У.3.</b> Здійснювати моніторинг і контроль логопедичного супроводу осіб з ПМР.</p> <p><b>Г.1.У.4.</b> Реалізовувати логопедичний супровід осіб з ПМР в різних типах закладів у складі мультидисциплінарної команди.</p>	<p><b>Г.1.К.1.</b> Встановлювати ефективну взаємодію з фахівцями мультидисциплінарної команди (педагогами, медиками, психологами, соціальними працівниками, ін.) з метою забезпечення якості спеціальної та/або інклюзивної освіти на засадах партнерства.</p>	<p><b>Г.1.В.1.</b> Відповідати за ефективність та результативність логопедичного супроводу осіб з ПМР у складі мультидисциплінарної команди.</p> <p><b>Г.1.В.2.</b> Відповідати за: прийняті рішення з питань логопедичного супроводу в спеціальній та/або інклюзивній освіті; здійснений прогноз розвитку осіб з ПМР; визначені фактори, що впливають на досягнення поставлених цілей; зроблену оцінку ризиків та ймовірних наслідків.</p>
	<p><b>Г.2.</b> Здатність до системного логопедичного супроводу сім'ї особи з ПМР.</p>	<p><b>Г.2.3.1.</b> Знати особливості соціальної адаптації осіб з ПМР.</p> <p><b>Г.2.3.2.</b> Володіти</p>	<p><b>Г.2.У.1.</b> Ураховувати мовленнєві та соціальні особливості родини особи з ПМР.</p>	<p><b>Г.2.К.1.</b> Встановлювати ефективну взаємодію з батьками/опікунами, іншими</p>	<p><b>Г.2.В.1.</b> Відповідати за вибір дієвих форм взаємодії з родиною особи з ПМР.</p>

		знаннями про фактори (мікросоціальні, сімейні), що можуть зумовлювати чи ускладнювати вже наявні в осіб з ПМР порушення.	<b>Г.2.У.2.</b> Демонструвати толерантність, коректність під час логопедичного супроводу сім'ї, особи з ПМР.	особами, уповноваженими законом представляти інтереси осіб з ПМР, соціальними працівниками, психологами, ін.	<b>Г.2.В.2.</b> Дотримуватися норм педагогічної етики під час взаємодії з батьками/опікунами та іншими особами, які уповноважені законом представляти інтереси осіб з ПМР.
	<b>Г.3.</b> Здатність ефективно взаємодіяти з організаціями у сфері освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, охорони правопорядку, представниками територіальної громади, громадськими організаціями (професійними та батьківськими) та засобами масової інформації.	<b>Г.3.3.1.</b> Знати засади професійного співробітництва. <b>Г.3.3.2.</b> Знати засади інформаційної політики держави щодо осіб з ПМР.	<b>Г.3.У.1.</b> Уміння взаємодіяти з організаціями у сфері освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, охорони правопорядку, представниками територіальної громади, громадськими організаціями (професійними та батьківськими) та засобами масової інформації з метою оптимізації освітньо-корекційного (логопедичного) процесу, захисту прав усіх його учасників.	<b>Г.3.К.1.</b> Вступати в ділову комунікацію з представниками у сфері освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, охорони правопорядку, представниками територіальної громади, громадськими організаціями (професійними та батьківськими) та засобами масової інформації.	<b>Г.3.В.1.</b> Дотримуватися вимог інформаційної політики держави щодо осіб з ПМР. <b>Г.3.В.2.</b> Відстоювати свою професійну позицію, думку, аргументувати й доводити її в питаннях освітньо-корекційної (логопедичної) діяльності.
<b>Предмети та засоби праці:</b> меблі, канцелярське приладдя, комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка, засоби зв'язку, доступ до мережі					

	Інтернет, програми та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, проєктор; зразки облікової документації (зошити взаємозв'язку, журнали обліку тощо).				
<b>Д. Просвітницька</b> (Популяризація логопедичних знань серед населення)	<b>Д.1.</b> Здатність до формування логопедичної, психолого-педагогічної освіченості батьків/опікунів; осіб, які уповноважені законом представляти інтереси осіб з ПМР; представники в інших професій, залучених до команди супроводу.	<b>Д.1.3.1.</b> Знати сутність, форми та засоби просвітницької діяльності. <b>Д.1.3.2.</b> Знати основи педагогічної риторики, мовленнєвого етикету й професійного мовлення вчителя-логопеда.	<b>Д.1.У.1.</b> Уміти доступно в науково-популярній формі поширювати інформацію про: логопедію; мовленнєвий розвиток, його порушення; запобігання та подолання ПМР; фахівців, які надають освітньо-корекційні (логопедичні) послуги. <b>Д.1.У.2.</b> Уміти використовувати соціальні мережі та медіаресурси для здійснення просвітницької діяльності серед населення. <b>Д.1.У.3.</b> Розробляти і презентувати інформаційні матеріали просвітницького характеру. <b>Д.1.У.4.</b> Застосовувати мовленнєві техніки та базові логопедичні знання в	<b>Д.1.К.1.</b> Комунікувати з батьками/опікунами; особами, які уповноважені законом представляти інтереси осіб з ПМР; представники інших професій, залученими до команди супроводу.	<b>Д.1.В.1.</b> Відповідати за достовірність, коректність та якість поширеної інформації. <b>Д.1.В.2.</b> Дотримуватися етичних норм під час просвітницької діяльності. <b>Д.1.В.3.</b> Аргументувати професійні погляди.

			процесі професійної комунікації.		
	<b>Предмети та засоби праці:</b> меблі, канцелярське приладдя, комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; засоби зв'язку, доступ до мережі Інтернет, програми та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, проектор; інформаційні матеріали просвітницького характеру, стенди для розміщення логопедичної та освітньо-корекційної інформації.				
<b>Е. Методична</b> (Професійний розвиток, самовдосконалення).	<b>Е.1.</b> Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.	<b>Е.1.3.1.</b> Усвідомлювати сутність, зміст, методи та способи здійснення саморефлексії, самоаналізу власної професійної діяльності. <b>Е.1.3.2.</b> Знати професійний стандарт та вимоги до професійної діяльності. <b>Е.1.3.3.</b> Знати нормативно-правове забезпечення до підвищення кваліфікації вчителя-логопеда. <b>Е.1.3.4.</b> Знати основні принципи, функції, форми та методи самоосвіти. <b>Е.1.3.5.</b> Знати основи самопрезентації, створення портфоліо вчителя-логопеда.	<b>Е.1.У.1.</b> Здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування конкретних задач спеціальної та інклюзивної освіти. <b>Е.1.У.2.</b> Визначати відповідність власних професійних компетентностей вимогам професійного стандарту. <b>Е.1.У.3.</b> Перспективно планувати та здійснювати процес самоосвіти, визначати кінцеву і проміжні цілі на шляху професійного зростання та самовдосконалення.	<b>Е.1.К.1.</b> Комунікувати з професійною та науковою спільнотою.	<b>Е.1.В.1.</b> Критично оцінювати свою професійну діяльність, усувати прогалини в знаннях та вміннях. <b>Е.1.В.2.</b> Відповідати за виконання індивідуального плану самоосвіти.
	<b>Е.2.</b> Здатність до аналізу сучасного інноваційного	<b>Е.2.3.1.</b> Знати та розуміти сучасні тенденції розвитку	<b>Е.2.У.1.</b> Уміти здійснювати науково-теоретичний	<b>Е.2.К.1.</b> Обговорювати та поширювати на	<b>Е.2.В.1.</b> Відповідати за точність, вірогідність, достовірність

	<p>вітчизняного та закордонного досвіду становлення і розвитку спеціальної освіти (логопедії) та/або інклюзивної освіти.</p>	<p>спеціальної освіти (логопедії), порівнювати системи спеціальної освіти в Україні та за кордоном. <b>Е.2.3.2.</b> Розуміти принципи функціонування інформаційного простору та орієнтуватися в ньому. <b>Е.3.3.2.</b> Знати основні положення щодо дотримання авторського права.</p>	<p>аналіз джерел. <b>Е.2.У.2.</b> Обирати достовірні джерела для отримання потрібної для професійної діяльності інформації. <b>Е.2.У.3.</b> Уміти представляти результати науково-теоретичного пошуку у формі доповідей, публікацій, презентацій, ін. <b>Е.2.3.4.</b> Володіти основами роботи з інформаційним простором (бібліотечними та медіаресурсами, мережею Інтернет), способами, правилами, культурою дослідження та поширення професійної інформації.</p>	<p>професійном у рівні результати аналізу вітчизняного та закордонного досвіду в галузі спеціальної освіти (логопедії) та/або інклюзивної освіти.</p>	<p>та добротність репрезентованої інформації. <b>Е.2.В.2.</b> Брати участь у публічних виступах у межах професійної спільноти.</p>
	<p><b>Е.3.</b> Здатність до вдосконалення власного професійного практичного досвіду.</p>	<p><b>Е.3.3.1.</b> Знати правила коректного використання методичних джерел, дидактичних матеріалів, комп'ютерного забезпечення</p>	<p><b>Е.3.У.1.</b> Уміти розробляти і вдосконалити методичне та дидактичне забезпечення професійної діяльності</p>	<p><b>Е.3.К.1.</b> Обговорювати на професійному та міждисциплінарному рівнях результати особистих напрацювань.</p>	<p><b>Е.3.В.1.</b> Критично оцінювати свою професійну діяльність, усувати прогалини в знаннях та вміннях.</p>

		освітньо-корекційного (логопедичного) процесу тощо.	вчителя-логопеда <b>Е.3.У.2.</b> Уміти доцільно інтегрувати нові міждисциплінарні знання в особистісний досвід. <b>Е.3.У.3.</b> Застосовувати в професійній діяльності знання та вміння, отримані в процесі самоосвіти (участі в навчальних семінарах [вебінарах], майстер-класах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації).		
	<b>Е.4.</b> Здатність до впровадження найліпших зразків вітчизняного та закордонного професійного досвіду в галузі спеціальної освіти (логопедії).	<b>Е.4.3.1.</b> Знати форми, методи і засоби презентації та поширення власного професійного досвіду. <b>Е.4.3.2.</b> Знати методологію розроблення методичних і дидактичних матеріалів, освітньо-корекційних проєктів, професійного інструментарію, ін.	<b>Е.4.У.1.</b> Розробляти тематику та зміст майстер-класів, семінарів (вебінарів), відкритих занять, ін. <b>Е.4.У.2.</b> Уміти поширювати професійну інформацію в пошукових та соціальних мережах, вести професійний блог.	<b>Е.4.К.1.</b> Комунікувати з представниками професійної спільноти.	<b>Е.4.В.1.</b> Самостійно застосовувати ІКТ та нести відповідальність за якість розміщених матеріалів. <b>Е.4.В.2.</b> Відповідати за зміст представлених матеріалів та інформації, їх достовірність.

			<p><b>Е.4.У.3.</b> Розробляти методичні посібники, дидактичні матеріали, освітні програми, підручники, професійний інструментарій, ін. для забезпечення освітньо-корекційного (логопедичного) процесу.</p> <p><b>Е.4.У.4.</b> Брати участь у реалізації освітньо-корекційних (логопедичних) та просвітницьких проєктів.</p>		
	<p><b>Е.5</b> Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів.</p>	<p><b>Е.5.3.1.</b> Знати методологію і критерії аналізу (самоаналізу) та оцінювання (самооцінювання) освітньо-корекційного (логопедичного) процесу</p>	<p><b>Е.5.У.1.</b> Уміти провести самоаналіз логопедичного заняття, виховного заходу, складати рецензію, відгук, ін.</p> <p><b>Е.5.У.2.</b> Уміти визначати можливі прогалини, помилки у власних знаннях та вміннях і на цій підставі визначати напрями дальшої самоосвіти та професійного</p>	<p><b>Е.5.К.1.</b> Комунікувати з представниками професійної спільноти</p>	<p><b>Е.5.В.1.</b> Критично ставитися до власних професійних здобутків та вибору шляхів саморозвитку й професійного самовдосконалення.</p>



			самовдосконалення.		
	<b>Е.6.</b> Здатність розробляти й упроваджувати інноваційні методики логопедичного впливу і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з ПМР.	<b>Е.6.3.1.</b> Знати основи розроблення та впровадження інновацій (мікроінновацій) у професійній діяльності.	<b>Е.6.У.1.</b> Генерувати та інтегрувати у власний професійний досвід нові ідеї для вдосконалення навчання, виховання, розвитку та соціалізації осіб з порушеннями мовлення. <b>Е.6.У.2.</b> Розробляти, апробувати, підтверджувати вірогідність авторських методик діагностики та корекції ПМР та впроваджувати їх у логопедичну практику.	<b>Е.6.К.1.</b> Комунікувати з професійною спільнотою. <b>Е.6.К.2.</b> Комунікувати з науковою спільнотою з метою обговорення професійних інновацій.	<b>Е.6.В.1.</b> Моніторити ефективність використання розроблених та впроваджених діагностичних і корекційних методик. <b>Е.6.В.2.</b> Відповідати за достовірність і ефективність розроблених та впроваджених методик. <b>Е.6.В.3.</b> Реалізовувати власну педагогічну творчість, креативність, пошук нових шляхів діагностики та корекції ПМР.
	<b>Е.7.</b> Здатність до професійного наставництва.	<b>Е.7.3.1.</b> Знати особливості та методи реалізації логопедичного наставництва під час роботи з молодими фахівцями, студентами-практикантами.	<b>Е.7.У.1.</b> Надавати методичну допомогу логопедам для набуття (вдосконалення) ними професійної майстерності. <b>Е.7.У.2.</b> Уміти поширювати власний досвід на курсах підвищення кваліфікації та під час проведення	<b>Е.7.К.1.</b> Комунікувати з професійною спільнотою, студентами ЗВО, слухачами курсів підвищення кваліфікації.	<b>Е.7.В.1.</b> Відповідати за достовірність та ефективність наданої інформації в процесі професійного наставництва. <b>Е.7.В.2.</b> Реалізовувати власну педагогічну творчість, креативність, пошук ефективних шляхів

			гостьових заходів у ЗВО.		професійного наставництва.
<b>Е.8.</b> Здатність до роботи зі спільнотою (на місцевому, регіональному, національному, міжнародному рівнях) з метою вдосконалення професійних якостей та особистісного зростання.	<b>Е.8.3.1.</b> Знати способи отримання інформації про заходи професійного спрямування місцевого, регіонального, національного та інших рівнів; про грантову підтримку в галузі спеціальної освіти.	<b>Е.8.У.1.</b> Брати участь у регіональних, всеукраїнських та міжнародних науково-практичних заходах (конференціях, конгресах, симпозиумах, марафонах, конкурсах професійного спрямування тощо) в галузі спеціальної освіти з метою вивчення професійного досвіду та презентування власних здобутків. <b>Е.8.У.2.</b> Розробляти освітньо-корекційні проекти для отримання грантів.	<b>Е.8.К.1.</b> Комунікувати на професійному рівні з громадянською (на місцевому, регіональному, національному, міжнародному рівнях).	<b>Е.8.В.1.</b> Брати участь у публічних заходах професійного спрямування. <b>Е.8.В.2.</b> Відповідати за зміст представлених матеріалів та інформації, їхню достовірність.	
<b>Е.9.</b> Здатність розробляти і реалізовувати освітні проекти у сфері спеціальної та/або інклюзивної освіти	<b>Е.9.3.1.</b> Знати актуальні проблеми логопедії та логопсихології, сучасні тенденції розвитку спеціальної та/або інклюзивної освіти в Україні та світі.	<b>Е.9.У.1.</b> Вдосконалювати забезпечення освітньо-корекційного (логопедичного) процесу з особами з ПМР у різних типах закладів. <b>Е.9.У.2.</b> Визначати	<b>Е.9.К.1.</b> Комунікувати з професійною спільнотою, науковцями і громадянською.	<b>Е.9.В.1.</b> Розробляти інструктивно-методичні матеріали до проекту. <b>Е.9.В.2.</b> Оцінювати якість реалізації освітньо-корекційного (логопедичного) проекту.	

		<b>Е.9.3.2.</b> Знати основи проєктувальної діяльності в освітній галузі.	актуальність, мету, зміст та очікувані результати освітньо-корекційного (логопедичного) проєкту. <b>Е.9.У.3.</b> Розробляти процедуру проєкту та реалізовувати його. <b>Е.9.У.4.</b> Описувати проміжні та кінцеві результати проєктної діяльності, оформляти підсумковий звіт.		
<p><b>Предмети та засоби праці:</b> канцелярське приладдя, комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; засоби зв'язку (гаджети), доступ до мережі Інтернет, програми та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, проєктор; бази даних для підвищення кваліфікації логопедів, науково-методична, педагогічна, психологічна та логопедична література; плани та журнал самоосвіти; цифрові освітні платформи, цифрові освітні ресурси.</p>					
<b>Ж. Інформаційно-комунікаційна (цифрова).</b>	<b>Ж.1.</b> Здатність використовувати цифрове обладнання, системне та прикладне програмне забезпечення (застосунки, у т. ч. онлайн), мережу Інтернет для розв'язання професійних завдань.	<b>Ж.1.3.1.</b> Володіти основами роботи з ПК. <b>Ж.1.3.2.</b> Знати види та функціонал комп'ютерних пристроїв (мобільних та стаціонарних); цифрові застосунки.	<b>Ж.1.У.1.</b> Ідентифікувати і використовувати комп'ютерні й мобільні пристрої для забезпечення освітньо-корекційного (логопедичного) процесу. <b>Ж.1.У.2.</b> Уміти застосовувати цифрові технології й інструменти для професійної комунікації та співпраці.	<b>Ж.1.К.1.</b> Комунікувати із системним адміністратором. <b>Ж.1.К.2.</b> Комунікувати з професійною спільнотою, батьками/опікунами, громадянською.	<b>Ж.1.В.1.</b> Повідомляти керівництву про збій в роботі системи, псування комп'ютерного обладнання, виявлення шкідливих застосунків, ін. <b>Ж.1.В.2.</b> Дотримуватися норм безпеки життєдіяльності та санітарно-гігієнічних норм під час користування

			<b>Ж.1.У.3.</b> Уміти розмішувати в соціальних мережах чи на сайтах закладів саморекламу, матеріали інформативного просвітницького характеру, ін.		цифровими технологіями.
<b>Ж.2.</b> Здатність добирати та зберігати дані, інформацію та цифровий контент	<b>Ж.2.3.1.</b> Знати способи зберігання, передавання й захисту даних, інформації та цифрового контенту. <b>Ж.2.3.2.</b> Знати особливості роботи в мережі Інтернет з пошуку науково-теоретичних та методичних джерел, онлайн-ресурсів та програм.	<b>Ж.2.У.1.</b> Зберігати дані, інформацію та цифровий контент у структурованому середовищі.	<b>Ж.2.К.1.</b> Інформувати керівництво (відповідальних) про можливі порушення в роботі засобів цифрового зв'язку.	<b>Ж.2.В.1.</b> Самостійно відповідати за збереження отриманих даних, інформації та цифрового контенту.	
<b>Предмети та засоби праці:</b> комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; засоби зв'язку (гаджети), доступ до мережі Інтернет, програми та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, мультимедійний проектор; цифрові бази даних, цифрові освітні платформи, цифрові освітні ресурси.					

Відповідно до запропонованих професійних компетенцій вчителя-логопеда пропонуємо використовувати відповідну нормативно-правову базу, яка регулює відповідну професійну діяльність.

1. Конституція України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

2. Кодекс законів про працю України. <https://document.vobu.ua/doc/3189>

3. Цивільний кодекс України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text>
4. Сімейний кодекс України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>
5. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10.12.1948. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text)
6. Конвенція про права дитини, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27.02.1991 № 789-XII. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)
7. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, ратифікована Законом України від 17.07.1997 №475/97-ВР. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_004#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text)
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю, ратифікована Законом України від 16.12.2009 №1767-VI. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)
9. Закон України «Про соціальні послуги». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
10. Закон України «Про охорону праці». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text>
11. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>
12. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>
13. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>
14. Закон України «Про органи самоорганізації населення». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2625-14#Text>
15. Закон України «Про волонтерську діяльність». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>
16. Закон України «Про освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
17. Закон України «Про повну загальну середню освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
18. Закон України «Про дошкільну освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
19. Закон України «Про вищу освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
20. Закон України «Про фахову передвищу освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>
21. Закон України «Про позашкільну освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

22. Закон України «Про професійний розвиток працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>

23. Закон України «Про зайнятість населення». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text>

24. Закон України «Про захист персональних даних». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text>

25. Закон України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80#Text>

26. Закон України «Про психіатричну допомогу». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1489-14#Text>

27. Закон України «Про охорону дитинства». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>

28. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15#Text>

29. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». <https://kharkivoda.gov.ua/ru/oblasna-derzhavna-administratsiya/struktura-administratsiyi/strukturni-pidrozdili/139/2673/81529?sv>

30. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>

31. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

32. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>

33. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text>

34. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 №1686 «Про затвердження Державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF>

35. Постанова Кабінету Міністрів України від 31.01.2007 №80 «Про затвердження Порядку надання окремим категоріям осіб послуг із комплексної реабілітації (абілітації)». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80-2007-%D0%BF#Text>

36. Постанова Кабінету Міністрів України від 24.09.2008 №866 «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80-2007-%D0%BF#Text>

37. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 №1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» зі змінами від 2020 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

38. Постанова Кабінету Міністрів України від 03.03.2020 №177 «Деякі питання діяльності центрів надання соціальних послуг». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/177-2020-%D0%BF#Text>

39. Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 №585 «Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-%D0%BF#Text>

40. Постанова від 15 вересня 2021 р. №957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

41. Постанова від 12 липня 2017 р. №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

42. Постанова від 6 березня 2019 р. №221 «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>

43. Наказ 27.03.2006 №240/165 «Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0414-06#Text>

44. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 вересня 2022 р. №805 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників». <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv>

45. Наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 №318 «Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах», зареєстровано в Міністерстві юстиції України 22.04.2016 за №621/28751. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0209-17#Text>

46. Наказ Міністерства соціальної політики України від 09.08.2016 №855 «Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю», зареєстровано в Міністерстві юстиції України 01.09.2016 за №1209/29339. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1209-16#Text>

47. Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.07.2020 №890 «Про затвердження Типових штатних нормативів навчально-реабілітаційних центрів», зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21.07.2020 за №681/34964. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0681-20#Text>

48. Наказ від 09.09.2022 №805 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>

49. Наказ «Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти» №135 від 13.05.1993. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text>

50. Проект наказу «Про затвердження Порядку надання логопедичних послуг в системі освіти» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text>

51. Розпорядження від 14 квітня 2021 р. №366-р Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

52. Розпорядження від 26 травня 2021 р. №517-р «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>

53. Міжнародна класифікація хвороб МКХ-11. <https://icd.who.int/en>

54. Національний класифікатор України. Класифікатор хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я НК 025:2021. <https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/naczionalnyj-klassyfikator-nk-025.pdf>

55. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів. <https://nqa.gov.ua/news/metodicni-rekomendacii-sodo-rozroblenna-profesijnih-standartiv>/<https://register.nqa.gov.ua/profstandart/fahivec-iz-rannogo-vtrucanna>

56. Національний класифікатор України. Класифікація видів економічної діяльності дк 009:2010. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10#Text>

57. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** На теперішній час у правовому полі України професійні стандарти не замінюють і не скасовують чинні кваліфікаційні характеристики професій працівників. Попри спільність завдань, які вирішуються через професійні стандарти і кваліфікаційні характеристики щодо визначення вимог до кваліфікаційних і спеціальних знань фахівців, нормування праці, тарифікації посад і професій для організації системи оплати праці тощо, їх необхідно розрізняти за змістом. Кваліфікаційні характеристики розроблені і затверджені для всіх професій, які функціонують в економіці України, причому для кожної професії окремо. У той же час розробка професійних стандартів відбувається залежно від потреби роботодавців у кваліфікованих фахівцях, їхнього розподілу за посадами, форм зайнятості та умов праці як для окремої професії, так і для групи споріднених професій у певній сфері професійної діяльності. Як професійні стандарти, так і довідники кваліфікаційних характеристик професій працівників, розроблені та затверджені в установленому законодавством порядку, є нормативними



документами, поряд із нормами Кодексу законів про працю й інших нормативно-правових актів України у сфері праці.

Теоретико-методичні та прикладні аспекти професійних компетенцій вчителя-логопеда, запропоновані у статті, можуть виступати основою для розробки професійного стандарту для фахівця даного профілю. Перспективними напрямками дослідження ми вважаємо продовженням роботи над вивченням теоретичних та прикладних аспектів організації роботи логопеда та терапевта мови і мовлення.

**Авторський внесок:**

Марія Шеремет – 10%, Наталія Гаврилова – 10%, Світлана Федоренко – 10%, Владислав Тищенко – 10%, Олена Мілевська – 10%, Оксана Ткач – 10%, Юлія Пінчук – 10%, Тетяна Швальюк – 10%, Оксана Константинів – 10%, Олексій Гаврилов – 10%.

**Стаття подана до друку 18.05.2023 р.**

**Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)  
збірник наукових праць  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова**

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова (Український державний університет імені Михайла Драгоманова з 2022 р.) та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
– Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

**Collected Works of  
Ukrainian state Mykhailo Drahomanov University  
and Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University**

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov (Ukrainian state Mykhailo Drahomanov University in 2022) Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

Ukrainian state Mykhailo Drahomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

## ІНСТРУКЦІ ДО СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

**Обсяг статті** від 12 сторінок **формату** А4. **Шрифт** Times New Roman 14 пт. **Стиль** «Стандарт»; **інтервал** 1,5; **абзацний відступ** – 1,25 см.; **вирівнювання** – по ширині. **Розміри полів**: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. **Граничні розміри таблиць та малюнків** у тексті (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi, зберігається у форматі TIF (IBM PC). **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX.

**Елементи заголовку**: шифр **УДК** у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**);

наступний абзац – **ініціали та прізвище автора** (авторів) (**I.В. Бандура**), електронна адреса (електронні адреси) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net)); ORSID ID автора(авторів);

наступний абзац – **назва статті** 16 шрифтом великими прописними, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (ППП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна та напрямок наукової діяльності автора(ів)) українською та англійською мовами.

### **Наприклад:**

**Відомості про автора**: **Гаврилова Наталія**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

**Contact: Havrylova Natalia**, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Далі текст **анотації та ключові слова** українською та англійською мовами. **Анотації** до статті (без слова «анотація») українською – 120-150 слів, англійською – 250-300 слів. **Ключові слова** розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*», яке виділяють курсивом.

Перед кожною анотацією жирним шрифтом ставиться прізвище, ініціали автора та назва статті мовою, якою написана анотація.

**Вимоги до написання анотації**: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не

повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

**Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:**

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій** з цієї проблеми котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання мети статті (постановка проблеми);
- **виклад основного матеріалу** статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- **висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

**Посилання на використані у тексті джерела** робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6] або дефісом. Допускаються лише зноски коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка» («проста», «автоматична»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт. Потім дається транслітерація **References**: жирний шрифт.

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30% і дата відправлення статті.

Разом зі статтею подається **договір про авторське право**, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, вони усі мають підписати цей документ. Договір про авторське право завантажується за посиланням <http://aqce.com.ua/>.

**Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.**

**До друку приймаються лише статті, які не публікувалися в інших виданнях.**

**Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.**

## INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

Article **size**: at least 12 standard pages. It should be **typed, 1.5-spaced** on **standard-sized paper** (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right **margins, paragraph-indentation** 12,5mm. You should use **14 pt. Times New Roman** font, standard **style** of formatting document. **Max size of tables and pictures** in the text: 104x170mm<sup>2</sup>, **table-heading situation** – above the table. Min font size for tables should be 8 pt. We recommend using **pictures** in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). **Picture-name** should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX.

### **Heading elements:**

UDC cypher in the first line, left-align, no indent (**УДК 162.16**);

next paragraph – second name and initial letters of the **author(s)** (**I.V. Bandura**), e-mail(s) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net));

next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters;

next paragraph – information about the author (surname, first name & patronymic, scientific degree, workplace, city, state and academic interests) in Ukrainian and English.

### **For example:**

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

After that, an abstract and keywords in Ukrainian and English should be given, **Abstract** should not be named, abstracts in Ukrainian should contain 120-150 words, in English – 250-300 words. **Keywords** start from the phrase "*Keywords:*", marked with Italian.

You should mention surname, initial letters of the author(s) and article name in the language of an abstract, in bold letters before each abstract.

Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality of abstract translations into English should correspond to the standard norms for each of these languages, compactness.

**Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine** dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- **Problem statement** in general view and its connection with important

scientific or practical tasks;

- **Analysis of the last investigations and publications** which started solving this problem and which the author uses as a basis;
- Formulating the **goal** of the article (task statement);
- **Delivery of the main material** of an investigation may include the description of methodology of the investigation, analysis of its results, historic analysis of the contents of the marked problem, analysis of theoretical sources giving different ways of solving the problem etc.;
- **Conclusions** of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

**References in the sources used in the text** should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first one is the number of a source in the reference list, and the one after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6] or hyphen. Footnotes should contain only author's comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

In the end of the article you should give the text: **References** (reference list) – centered, bolded, no colon.

In the end of the article, you should mention the author's contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author's contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author's contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30% and the date of article delivery.

You should send **the contract of the author's rights** with the article. Signing this document, the author allows printing the scientific material in this collection of papers. If there are several authors of the article, all of them must sign it. You can load the contract of the author's rights here: <http://aqce.com.ua/>

**Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.**

**We accept to printing only articles not published in earlier publications.**

**All the articles will be edited by the internal and external experts.**

**After the edition, we will inform the author about its results (acceptance, need of the revision, refusal).**

## ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ БІБЛІОГРАФІЇ

Джерела у списку літератури слід подавати в алфавітному порядку, спочатку кирилицею, потім латиною, з нумерацією.

На всі джерела, вказані в переліку, мають мати посилання в тексті статті;

Згідно з вимогами МОН України до наукового фахового видання та міжнародними стандартами наукових публікацій, слід подавати два окремі списки використаних джерел:

1) Перший, "Бібліографія", формують в алфавітному порядку, мовою цитованих джерел, спочатку кирилицею, потім латиною;

2) Другий, "References", необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; дублює кириличні джерела (за його наявності у цитованому виданні) у транслітерованому вигляді. Список формують у алфавітному порядку латиною з нумерацією.

Списки цитувань мають бути оформлені за міжнародним стандартом **APA** (American Psychological Association (APA) Style) (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

*Якщо цитоване джерело має назву англійською мовою (наприклад, стаття в науковому журналі), для вірного цитування необхідно вказувати саме його.*

У списку **References** не дозволяється використання кирилических символів, тому посилання в другому списку обов'язково мають бути оформлені латиною.

Для кирилических цитувань треба транслітерувати імена авторів та назви видань. Для вірного цитування можна наводити авторський англійський варіант назви (якщо такий є).

Назви періодичних видань (журналів) треба наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN, які легко знайти на сайті журналу або в будь-якій науковій онлайн-базі.

*Не використовуйте онлайн-перекладачі, оскільки найгіршим варіантом є некоректний переклад назви видання.*

## INSTRUCTION TO REFERENCES

All the sources should be given alphabetically.

All the sources from the reference list should be cited in the text of the article.

Reference list should be given according to the international **APA** (American Psychological Association) **Style** (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)



## ЗМІСТ

Белова О.Б.	Окреслення проблеми розвитку фонематичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	5
Вержиховська О. Гриців І.	Особливості розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями	14
Галецька Ю. Левицький В.	Використання піктограм в логопедичній роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення II-III рівня	28
Голуб Н.М.	Корекція та розвиток лексико-семантичної складової мовлення в молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення при опануванні ними навичками читання і письма	40
Гринькова Н. Лісова Л. Опалюк О.	Сучасні проблеми організації роботи вчителя-логопеда в умовах інклюзивно-ресурсного центру	52
Константинів О. Ткач О.	Особливості розробки комунікативного паспорту як засобу формування комунікативної взаємодії у дітей з тяжкими порушеннями мовлення	61
Лукачович Г.О.	Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо-екологічного виховання	75
Мілевська О.П. Савіцька Г.І.	Особливості формування дієслівної лексики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку умінь дієслівної предикації	89
Савицька Н. І.	Теоретичний аналіз проблеми жестової стимуляції в роботі з пацієнтами з постінсультною афазією	104
Синиця А.	Програмово-методичний комплекс логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем	115

Співак В.	Особливості психолого-педагогічної реабілітації осіб з психофізичними порушеннями	129
Шеремет М. Гаврилова Н. Федоренко С. Тищенко В. Мілевська О. Ткач О. Пінчук Ю. Швалюк Т. Константинів О. Гаврилов О.	Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда	140

## CONTENTS

Bielova O.	Outline of the problem of developing the phonetic level of speech in older preschool children with logopathology	5
Verzhikhovska O. Hrytsiv I.	Peculiarities of the development of social and everyday skills in high school students with intellectual disabilities	14
Haletska Y. Levitsky V.	The use of pictograms in speech therapy work with preschoolers with general underdevelopment of speech II-III level	28
Golub N.	Correction and development of the lexico-semantic component of speech in younger schoolchildren with a general underdevelopment of speech in the process of their mastering of reading and writing skills	40
Grynkova N. Lisova L., Opaliuk O.	Contemporary problems of organizing the work of a speech therapist in the conditions of an inclusive resource center	52
Konstantyniv O. Tkach O.	Features of the development of a communicative passport as a means of forming communicative interaction in children with severe speech disorders	61
Lukachovych H.O.	Methodical aspects of enriching the lexical reserve of older preschoolers with general underdevelopment of speech by means of natural and environmental education	75
Milevska O. Savitska H.	Peculiarities of forming verbal vocabulary in preschoolers with general underdevelopment of speech through the development of verbal prediction skills	89
Savytska N.	Theoretical analysis of the problem of gestural stimulation while working with post-stroke aphasia patients	104

Synytsia A.	Programmatic and methodological complex of speech therapy support for young children with cerebral palsy	115
Spivak V.	Theoretical, methodological and applied aspects of psychological and pedagogical rehabilitation of persons with psychophysical disorders	129
Sheremet M. Havrilova N. Fedorenko S. Tyshchenko V. Milevska O. Tkach O. Pinchuk Y. Shvaliuk T. Konstantyniv O. Havrilov O.	Scientific, theoretical, and applied approaches to the formation of professional competencies in a speech therapist teacher	140

**COLLECTION  
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMIANETS-PODILSKYI  
NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY  
AND  
UKRAINIAN STATE MYKHAILO DRAHOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE  
CORRECTIONAL EDUCATION**  
(pedagogical sciences)

**Issue 21**

**Head of Editorial board  
Science editor  
Scientific Secretary**

**M. Sheremet, O. Havrilov  
V. Synyov  
O. Konstantinov**

Articles are given in the original language

Printed in author's redaction of the authors' makeup pages

Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 30.06.2023 Format 60x84/16  
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing  
Con. pr. side 11,04. Circulation 30. Ord. 104

Finalized for publication and printed  
in the publishing Kovalchuk O.V.

*Наукове видання*

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**та**

**УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ  
(педагогічні науки)**

**Випуск 21**

**Головний редактор  
Науковий редактор  
Відповідальний секретар**

**М. Шеремет, О. Гаврилов  
В. Синьов  
О. Константи́нів**

Матеріали подані мовою оригіналу  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів  
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 30.06.2023 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 11,04 Тираж 30. Зам. 104

Видавець Ковальчук О.В.  
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,  
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р