

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Будівельно–конструктивні ігри як засіб
розвитку дрібної моторики дітей з
мовленнєвими порушеннями**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 227м групи

Мамаївська Наталія Мирославівна

Керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Комісарик М.І.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

від «_____» _____ 2025 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Мамаївська Н.М. Формування дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ОКР “магістр” зі спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія). Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 82 с.

У кваліфікаційній роботі розглянуто поняття дрібної моторики та її роль у розвитку мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення; описано психофізіологічні механізми моторного розвитку та особливості його формування у дітей з мовленнєвою патологією; визначено корекційно-розвивальні можливості будівельно-конструктивних ігор як ефективного засобу стимулювання моторики; доведено ефективність розробленої програми формування дрібної моторики в умовах логопедичної роботи; розроблено методичні рекомендації для педагогів і логопедів щодо впровадження конструктивної діяльності в освітній процес. Результати дослідження можуть бути використані в логопедичній практиці, роботі інклюзивних груп і під час підготовки майбутніх фахівців із спеціальної освіти.

Ключові слова: дрібна моторика, мовленнєві порушення, дошкільники, будівельно-конструктивні ігри, логопедична робота, корекційно-розвивальна програма.

ADSTRACT

Mamaiivska N.M. Development of Fine Motor Skills in Senior Preschool Children with Speech Disorders through Constructional Play. – Manuscript. Master's Thesis for the Degree of Master in the specialty 016 Special Education (Speech Therapy). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2024. 82 p.

The thesis explores the concept of fine motor skills and their role in the speech development of preschool children with speech disorders; describes the psychophysiological mechanisms of motor development and its peculiarities in

children with speech impairments; identifies the corrective and developmental potential of constructional play as an effective means of motor stimulation; proves the effectiveness of the developed program for fine motor skill development within the framework of speech therapy; develops methodological recommendations for educators and speech therapists on the implementation of constructive activities into the educational process. The results of the research can be used in speech therapy practice, inclusive education, and in the training of future special education professionals.

Keywords: fine motor skills, speech disorders, preschoolers, constructional play, speech therapy, corrective and developmental program.

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

_____ Н.В. Мамаївська

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	9
1.1. Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	9
1.2. Розвиток дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями як психолого-педагогічна проблема	13
1.3. Будівельно–конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями	26
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2 ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР	33
2.1. Вивчення стану дрібної моторики дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.....	33
2.2. Методика проведення занять з розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор	45
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	48
2.4. Методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор..	61
Висновки до розділу 2	64
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сенситивним періодом для становлення і розвитку мовленнєвої функціональної системи у дітей є дошкільний вік. Саме в цей період можна створити максимально ефективні умови для реалізації мовленнєвих потреб дитини. Але, нажаль, саме на цей вік припадає найбільша кількість мовленнєвих порушень у дітей. Тому, саме в цей, час потрібно звернути найбільшу увагу на корекційні методи, скоригувати існуючі недоліки розвитку мовленнєвої діяльності та попередити труднощі, які можуть виникнути в процесі подальшого навчання, зокрема шкільного.

Мовлення є фундаментальним чинником у формуванні психічної діяльності дитини, адже воно не лише забезпечує комунікативну функцію, а й виступає ключовим механізмом розвитку мислення, будучи вищим рівнем регуляції поведінки. Тісний взаємозв'язок між мовленням і мисленням обумовлює необхідність глибокого аналізу психічного розвитку дітей із порушеннями мовлення, а також розробки науково обґрунтованих підходів, методів і прийомів їхньої корекції. Ці питання набувають особливої актуальності в сучасному логопедичному дискурсі, оскільки мають як теоретичне, так і практичне значення.

Серед ефективних корекційних напрямів особливої уваги заслуговує розвиток дрібної моторики рук, що, відповідно до концепції функціональної єдності моторних і мовленнєвих центрів (Лурія О.Р.), є важливою передумовою мовленнєвого розвитку. Активізація дрібної моторики, зокрема через ігрову діяльність, сприяє стимуляції мовних зон кори головного мозку, покращенню координації, уважності, пам'яті та сенсомоторної інтеграції.

Існує широкий спектр методик, спрямованих на розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку: пальчикові ігри, ручний масаж, різноманітні графомоторні вправи (диктанти, штрихування, лабіринти тощо), продуктивна діяльність (ліплення, аплікація, моделювання). Проте особливе місце серед цих засобів посідає будівельно-конструктивна гра, яка не лише

розвиває м'язи кисті, а й сприяє формуванню просторових уявлень, мислення, мовлення та соціальних навичок.

Завдяки багатофункціональності будівельно-конструктивної діяльності, педагог отримує унікальну можливість здійснювати цілеспрямований вплив на розвиток координації рухів, удосконалення моторики та водночас — стимуляцію мовленнєвої активності дітей. Тому одним із провідних завдань у практиці дошкільної освіти є впровадження будівельно-конструктивних ігор як ефективного засобу корекції мовленнєвих порушень.

Стан дослідження проблеми. Науковий аналіз проблеми засвідчує її міждисциплінарний характер. Розвиток дрібної моторики висвітлювали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Л. М. Воробей, І. С. Деснова, М. І. Кольцова, О. В. Левківська, В. Г. Литовченко, І. П. Лугова, О. І. Терещенко, Т. М. Харченко, Н. О. Смаль та інші. Корекційна робота з дітьми, які мають мовленнєві порушення, стала предметом дослідження Н. С. Азаренкової, А. М. Богуш, Н. І. Гавриш, Л. В. Калмикової, А. І. Король, Р. А. Лалаєвої, Р. О. Левіної, І. С. Паласевич, М. С. Шеремет та інших.

Питання організації ігрового середовища та впровадження будівельно-конструктивної діяльності в освітній процес розглядали С. П. Безпала, Н. В. Голота, Т. О. Османова, І. М. Резніченко, В. В. Цвинтарний та інші фахівці. Проте, попри наявність теоретичних напрацювань, у практиці дошкільної освіти недостатньо висвітлені механізми ефективного поєднання ігрових форм (зокрема конструктивної діяльності) з логопедичними завданнями.

Таким чином, актуальність та практична спрямованість проблеми зумовили вибір теми наукового дослідження: **«Будівельно–конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дана кваліфікаційна робота виконується в межах науково-дослідної тематики кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Для досягнення цієї мети були визначені такі **завдання:**

- 1) вивчити стан розробки даної проблеми у логопедичній, психолого-педагогічній літературі;
- 2) охарактеризувати особливості та дослідити стан розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями;
- 3) схарактеризувати будівельно-конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями;
- 4) обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність занять з розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Об'єктом дослідження: дрібна моторика рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Предметом дослідження: розвиток дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Методи дослідження: теоретичні методи: аналіз та узагальнення наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми розвитку дрібної моторики та корекції мовленнєвих порушень у дошкільному віці; синтез, систематизація, класифікація, порівняння й конкретизація педагогічних підходів; визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку; теоретичне моделювання методики розвитку дрібної моторики засобами будівельно-конструктивних ігор. Емпіричні методи: педагогічне спостереження за діяльністю дітей під час практичної реалізації методики; анкетування (опитування батьків і педагогів щодо рівня мовленнєвого розвитку та моторних навичок дітей); педагогічне оцінювання для діагностики

рівня сформованості комунікативних і моторних умінь; кількісний і якісний аналіз отриманих емпіричних даних.

Теоретичне значення результатів дослідження. Результати проведеного дослідження розширюють теоретичні уявлення про роль будівельно-конструктивних ігор у розвитку мовлення дітей. Нами з'ясовано стан дослідженості порушеної проблеми та на теоретичному і прикладному рівнях розглянуто її методологічну сутність; конкретизовано зміст дефініції; обґрунтовано особливості логопедичної роботи з розвитку розвитку дрібної моторики у дітей з порушенням мовлення засобами будівельно-конструктивних ігор. Отримані дані можуть бути використані для розробки нових програмних продуктів для вчителів-логопедів та створення індивідуальних траєкторій корекційної роботи.

Практичне значення результатів дослідження. Результати проведеного дослідження можна використовувати для написання підручників й навчальних посібників із логопедії, розробки відповідних програмно-методичних матеріалів, спецкурсів і спецсемінарів, написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт зі спеціальних дисциплін, під час викладання професійно-орієнтованих дисциплін зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них і висновків, списку використаних джерел (120 найменування). Загальний обсяг роботи 81 сторінок, із них 70 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ БУДІВЕЛЬНО- КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення

Питання психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення у вітчизняній та зарубіжній літературі розглядається як міждисциплінарна проблема, що лежить на перетині логопедії, вікової та спеціальної психології, нейропсихології, педагогіки і інклюзивної освіти. У сучасних підходах мовленнєві порушення описуються не лише як ізольований дефект артикуляції або мовної системи, а як фактор ризику для цілісного психічного та особистісного розвитку дитини, її соціалізації та подальшої освітньої траєкторії. У міжнародному дискурсі дедалі частіше застосовується поняття «розлад розвитку мовлення» (developmental language disorder, DLD) та «мовленнєві, мовні й комунікативні потреби» (speech, language and communication needs, SLCN), що акцентує на стійкості труднощів та їхньому впливі на повсякденне функціонування дитини [112].

Українські дослідники підкреслюють, що порушення мовлення в дошкільному віці змінюють структуру психічного розвитку в цілому: страждає формування образу «Я», емоційно-вольова сфера, система довільної регуляції, мотивація до спілкування й пізнавальної діяльності. Л. Трофименко показує, що тяжкі мовленнєві порушення ведуть до труднощів у встановленні контактів з однолітками, зниженої самооцінки, вираженої залежності від дорослого, емоційної вразливості та схильності до уникання мовленнєво значимих ситуацій [93].

В її працях акцентується, що мовлення в дошкільному віці виконує функцію засобу опосередкування поведінки; тому його недорозвиток

призводить до недостатньої сформованості внутрішнього плану дій, слабкої усвідомленості власних переживань та труднощів у регуляції імпульсивних реакцій.

Зарубіжні емпіричні дослідження підтверджують, що дошкільники з DLD і специфічними мовленнєвими труднощами мають виражені порушення вербально-логічного мислення, звужений словниковий запас, труднощі у розумінні складних інструкцій та граматичних конструкцій, що негативно позначається на розвитку планування, робочої пам'яті та гнучкості мислення. У роботах А. Sansavini та колег показано, що ранні мовленнєві затримки з високою ймовірністю трансформуються у стійкий розлад розвитку мовлення з довготривалими наслідками для когнітивної та академічної успішності [117].

Окремі дослідження психологічного профілю дітей з мовленнєвими порушеннями описують їхню швидку втомлюваність, підвищену збудливість, рухову розгальмованість, нестійкість уваги та переважання наочно-дійових форм мислення над словесно-логічними структурами [110].

Вітчизняні роботи, присвячені дітям із загальним недорозвитком мовлення, деталізують специфіку розвитку окремих психічних процесів. Доведено, що у старших дошкільників із ЗНМ спостерігається недостатня сформованість образного мислення, зокрема його топологічних, проєктивних та композиційних компонентів, що ускладнює розуміння просторових відношень, сюжетно-рольових ситуацій та символічних перетворень у грі [65].

Дослідження українських авторів у галузі логопедії також фіксують поєднання мовленнєвого дефекту з труднощами фонематичного сприймання, слухової уваги, мовленнєвої пам'яті та просодичної організації висловлювання, що вимагає комплексної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої не лише на звукопостановку, а й на модифікацію психічних механізмів мовлення [84].

Надзвичайно репрезентованим у міжнародній літературі є блок досліджень, присвячених соціально-емоційним наслідкам мовленнєвих порушень. J. Dockrell, G. Lindsay та їхні колеги показали, що діти з

мовленнєвими та комунікативними труднощами частіше переживають проблеми у стосунках з однолітками, відкидання в групі, мають нижчу самооцінку та підвищений ризик формування поведінкових, емоційних і соціальних труднощів [108].

Пізніші роботи засвідчують тісний зв'язок між обмеженими мовленнєвими ресурсами, труднощами самовираження та внутрішньою напругою дитини, що виявляється у тривожності, сором'язливості, захисній агресивності чи відмові від участі в групових видах діяльності. Дослідження психічного здоров'я дошкільників з мовленнєвими порушеннями підтверджують більш високий рівень не обґрунтованих страхів, нав'язливих переживань та поведінкових проблем порівняно з умовно нормативними однолітками, причому інтенсивність цих проявів корелює з тяжкістю мовленнєвого дефекту [105].

Українські автори доповнюють ці дані аналізом особливостей особистісного становлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення в умовах ДНЗ та інклюзивних груп. Підкреслюється, що обмежені можливості вербальної взаємодії звужують сферу ініціативної поведінки, провокують залежну позицію у спілкуванні, схильність до наслідування, уникання ситуацій публічного висловлювання. Водночас за умов цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, емоційно підтримувального стилю взаємодії дорослого та систематичного залучення дитини до різних видів спільної діяльності (гра, конструювання, музично-рухові заняття) вдається зменшити прояви психоемоційної напруги, підвищити впевненість у собі та розширити репертуар соціально прийнятних способів поведінки [85].

З педагогічної точки зору у зарубіжних роботах наголошується, що діти з порушеннями мовлення, навіть за збереженого інтелекту, потребують модифікації освітнього середовища: сповільненого й чітко структурованого мовлення педагога, візуальної підтримки, багаторазового повторення інструкцій, використання наочних і тактильних засобів, спеціальних програм розвитку словника й граматичного ладу, а також цілеспрямованого тренування

навичок соціальної комунікації в малих групах [108].

Лонгітюдні дослідження демонструють, що без такої підтримки дошкільні мовленнєві труднощі часто трансформуються у шкільні проблеми з читанням, письмом, розумінням навчальних текстів та навчальною мотивацією [115].

У вітчизняному контексті психолого-педагогічні особливості дошкільників з порушеннями мовлення розглядаються крізь призму концепції інклюзивної освіти та прав дитини на якісну підтримку. У працях А. Колупасової та О. Таранченко окреслено необхідність створення індивідуальних освітніх траєкторій, використання командного підходу (педагог, асистент, логопед, психолог, батьки), а також впровадження технологій, які одночасно розвивають мовлення, соціально-емоційні компетентності та академічну готовність [44].

Наголошується, що педагог, працюючи з дошкільником, має враховувати нерівномірність розвитку пізнавальної сфери, підвищену чутливість до мовленнєвих невдач та потребу в емоційно безпечному, підтримувальному середовищі, яке мінімізує досвід фрустрації та соціального відкидання.

Узагальнюючи, можна констатувати, що у зарубіжній та українській науковій традиції психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення описуються як комплексна сукупність когнітивних, емоційно-вольових, особистісних і соціально-комунікативних відхилень, зумовлених первинним дефіцитом мовленнєвої системи. Сучасні дослідження послідовно доводять, що ефективний корекційно-розвивальний вплив у цьому віці має бути спрямований не лише на формування правильної вимови чи оволодіння мовленнєвими засобами, а й на підтримку психічного благополуччя дитини, розширення її соціального досвіду, формування позитивної самооцінки та суб'єктної позиції в освітньому середовищі. Саме таке цілісне бачення забезпечує узгодженість психолого-педагогічного супроводу з сучасними підходами до інклюзивної та спеціальної освіти.

1.2. Розвиток дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями як психолого-педагогічна проблема

Проблематика взаємозв'язку дрібної моторики та становлення мовлення посідає важливе місце у сучасній спеціальній педагогіці. Результати численних досліджень переконливо доводять, що цілеспрямований розвиток тонких рухів кистей і пальців рук є одним із провідних напрямів корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, оскільки впливає не лише на формування мовленнєвої функції, а й на загальний психофізичний розвиток та готовність до шкільного навчання.

Працями М. Бернштейна, Л. Бадалян, Ю. Рібцун, В. Тищенко показано, що активізація дрібної моторики рук істотно корелює з покращенням мовленнєвої діяльності у дітей із порушеннями мовлення різного походження. Старший дошкільний вік розглядається як найбільш сенситивний період для інтенсивного корекційно-розвивального впливу, проте доцільність початку цілеспрямованої роботи над удосконаленням дрібної моторики обґрунтовується вже з раннього віку, оскільки рух є базовою умовою взаємодії організму з навколишнім світом. Завдяки руховій активності підтримується динамічна рівновага системи «організм – середовище», забезпечуються адаптаційні реакції, структурні й функціональні зміни в організмі, а також продуктивна взаємодія з довкіллям [56].

У соціальному вимірі дотримання закономірностей взаємозв'язку організму та середовища зумовлює якісне перетворення поведінки людини, надаючи їй нових, більш складних характеристик. Система міжособистісних взаємин вибудовується на основі трудової та навчальної діяльності, ефективність яких значною мірою залежить від рівня сформованості координаційних можливостей рук. У науковій літературі наголошується, що мовлення, як і вся когнітивна сфера, у своїх найвищих формах розвитку пов'язане з працею, складними маніпуляціями рук, що виростають із

становлення загальної та дрібної моторики.

Кора головного мозку має зони, відповідальні за рухи пальців рук, які розташовані у безпосередній близькості до мовленнєвого рухового центру. Це зумовлює взаємний вплив: активація аналізатора, пов'язаного з тонкими рухами кистей, сприяє посиленню діяльності мовленнєвих зон. Отже, дрібна моторика набуває ключового значення для психічного розвитку дитини, оскільки виявляє тісний зв'язок з мовленням, мисленням, увагою, пам'яттю та іншими когнітивними процесами. У дітей із мовленнєвими порушеннями нерідко виявляються відставання у формуванні дрібної моторики, що негативно позначається на їх навчальній успішності та загальному розвитку.

Таким чином, цілеспрямований розвиток дрібної моторики рук постає одним із провідних чинників, що опосередковує становлення мовлення у дітей. Регулярне виконання вправ, спрямованих на тренування рухів пальців, активізує роботу головного мозку, сприяє вдосконаленню мовлення та інших психічних функцій. Водночас, попри наявність значного масиву досліджень, дотепер відсутня чітко вибудована, віково диференційована методика розвитку дрібної моторики у дітей з різними формами порушень мовленнєвої діяльності, що підкреслює як гостроту, так і актуальність окресленої проблеми.

Не підлягає сумніву базова роль як загальної, так і дрібної моторики в становленні мовлення та інтелектуальної сфери дитини. З перших днів життя дорослі, насамперед батьки, а пізніше й педагоги, приділяють увагу тренуванню пальців рук немовляти, усвідомлюючи значення цих рухів для подальшого розвитку [39].

Сучасна система освіти спирається на дитиноцентристську парадигму, згідно з якою пріоритетним завданням педагога є не лише трансляція знань, а насамперед всебічний розвиток особистості дитини, розкриття її індивідуального потенціалу, формування здатності до самопізнання й активного пізнання навколишнього світу. Пізнавальна активність дитини реалізується через взаємодію органів чуття – зору, слуху, дотику, смаку, нюху

– у поєднанні з руховою діяльністю. Останню неможливо відокремити від процесів пізнання: чим більш різноманітною й інтенсивною є рухова активність, тим інтенсивніше відбувається пізнавальний розвиток.

Науково доведено, що рівень сформованості дрібної моторики тісно пов'язаний з розвитком інтелекту, мовлення, уваги, уяви, пам'яті та зорових функцій. Опанування тонких рухів рук забезпечує дитині можливість активно досліджувати предметний світ, здійснювати аналіз, порівняння та класифікацію об'єктів, що, своєю чергою, сприяє глибшому розумінню навколишньої дійсності. У період інтенсивного формування мовленнєвих зон особливої ваги набуває надходження імпульсів від пальців рук до кори головного мозку, оскільки вони стимулюють мовленнєву та інтелектуальну активність дитини. Виконання простих рухів кистями та пальцями сприяє зниженню психоемоційного напруження, що позитивно позначається на чіткості звукоутворення й формуванні логічно вибудованих, змістовно насичених висловлювань [83].

Поняття «моторика» у сучасній науковій літературі інтерпретується досить широко. У тематичному словнику-довіднику з психології воно визначається як рухова активність організму, окремих органів чи їх частин, тобто як сукупність усіх рухових актів, які забезпечують життєдіяльність людини. У словнику з корекційної педагогіки та спеціальної психології під моторикою розуміють сукупність рухових реакцій, що характеризують функціонування рухового апарату. У новому тлумачному словнику української мови цей термін трактується як цілісна сфера рухових функцій організму, яка інтегрує біомеханічні, фізіологічні та психологічні аспекти рухової діяльності.

У працях окремих дослідників простежуються різні акценти в розумінні моторики. Так, Р. Левіна розглядає її як систему рухових якостей – сили, швидкості, спритності, які забезпечують ефективність рухових дій. Л. Виготський акцентує на тому, що моторика є результатом сформованих здібностей і вмінь, цілісною віковою структурою рухової організації, яка

включає жести, міміку та інші тілесні прояви особистості. А. Богуш пов'язує моторику з руховою активністю організму і його частин, наголошуючи на єдності довільних та мимовільних рухів у структурі рухових можливостей людини. М. Варій наголошує на інтегративному характері моторики, яка охоплює всі рухові функції організму та поєднує їх біомеханічну, фізіологічну і психологічну складові. Л. Биковець інтерпретує моторику як рухову активність організму чи окремих органів, підкреслюючи, що вона реалізується у вигляді послідовності рухів, спрямованих на виконання певного завдання [15].

У працях М. Шеремет, В. Тарасун, С. Коноплястої дрібна моторика визначається як сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, що нерідко узгоджуються з роботою зорового аналізатора й забезпечують виконання тонких і точних рухів кистями та пальцями рук. Розвиток дрібної моторики та спеціальні вправи для пальців, таким чином, розглядаються не лише як передумова інтенсивного мовленнєвого розвитку, а й як важливий інструмент корекційно-розвивальної роботи. Різний за формою та змістом руховий матеріал для пальців сприяє активізації мовлення, підвищенню інтелектуальної активності, організації дозвілля, зняттю психоемоційної напруги та забезпеченню відчуття психологічного комфорту [5].

Встановлено, що між розвитком дрібної моторики та мовлення існує виразний двосторонній зв'язок. Дрібна моторика охоплює складні скоординовані рухи кистей і пальців, необхідні для виконання захоплення й утримання предметів, маніпуляцій із письмовим приладдям, малювання, ліплення, застібання гудзиків, шнурівки взуття тощо. Активізація таких рухів стимулює діяльність мозкових зон, пов'язаних із мовленням, унаслідок чого будь-які порушення у сфері дрібної моторики можуть позначатися на темпах і якості мовленнєвого розвитку, зумовлюючи затримку формування мовлення, збіднення словникового запасу, порушення звуковимови, аграматизми, недостатню сформованість зв'язного мовлення.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема взаємозв'язку мовлення й дрібної моторики ґрунтовно опрацьована у логопедії, спеціальній педагогіці, нейрофізіології та психології. Доробок Л. Виготського, Р. Левіної, О. Мастюкової, а також сучасних українських науковців – Л. Биковець, Ю. Рібцун, Л. Терлецької, В. Тищенко, А. Машталер, Т. Харченко, М. Шеремет – засвідчує, що у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку становлення мовлення істотно залежить від рівня сформованості дрібної моторики рук. Дослідження О. М. Мастюкової показали наявність прямої залежності між моторикою рук і мовленням на всіх вікових етапах онтогенезу. Психофізіологічні роботи підтверджують, що цей зв'язок зумовлений анатомо-функціональною близькістю коркових зон, відповідальних за рухи пальців і мовленнєву діяльність [63].

З огляду на це розвиток дрібної моторики стимулює мовленнєву функцію, покращує артикуляційні можливості, координованість і виразність мовлення. Українські дослідники (Л. Биковець, Л. Терлецька, М. Городиська, Ю. Рібцун, В. Тищенко, М. Шеремет, Т. Харченко та ін.) внесли помітний вклад у вивчення ролі моторики рук у формуванні вищих психічних функцій дошкільників. Показано, що дітям із мовленнєвими порушеннями притаманне системне відставання у розвитку загальної, мімічної, дрібної й артикуляційної моторики, порушення основних рухів і їх фізичних якостей, недостатня статична й динамічна координація, зниження швидкості та спритності виконання вправ, недорозвинення конструктивного праксису, що значною мірою пов'язано з несформованістю тонких рухів пальців.

У сучасній психолого-педагогічній літературі моторика традиційно поділяється на загальну (великі рухи тіла, рук і ніг) та дрібну (тонкі, висококоординовані рухи кистей і пальців). Загальна моторика розглядається як базис, на якому надалі вибудовуються складніші форми дрібної моторики. І. Деснова трактує велику моторику як різноманітні рухи тіла, пов'язані з переміщенням у просторі та здійснювані завдяки роботі великих груп м'язів [73].

Наукові дані підтверджують, що швидкість рухів руки, очей і процесів мислення дитини має узгоджений характер; тренування дрібних рухів рук позитивно впливає на функціонування мозку в цілому; виявляється пряма залежність між рівнем мовленнєвого розвитку дошкільників і ступенем сформованості тонких рухів пальців; дрібна моторика становить підґрунтя для розвитку всіх психічних процесів – уваги, пам'яті, сприймання, мислення, мовлення; її формування пов'язане з розвитком лівих скроневих і лобових відділів кори, відповідальних за широкий спектр психічних функцій; існує сензитивний період для розвитку кори головного мозку (приблизно від 2 до 10 років), у межах якого мозок особливо чутливий до моторного навантаження. У цей час систематичне стимулювання дрібної моторики є особливо ефективним. Підкреслюється також, що спочатку формуються дрібні рухи пальців, а вже потім – артикуляція складів, що визначає послідовність формування мовленнєвих реакцій [81].

Оцінка рухових порушень має принципове значення для розуміння особливостей розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. Наголошується на існуванні тісного зв'язку між пальцями рук і корою великих півкуль: розвиток дрібної моторики часто передуює появі мовлення, а стимуляція мовленнєвих зон кори відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від кистей і пальців. Регулярні вправи, спрямовані на розвиток дрібної моторики, суттєво підвищують працездатність кори головного мозку та мають стимулювальний ефект щодо мовленнєвого розвитку.

Діагностика й корекція мовленнєвих порушень здійснюється на міждисциплінарному рівні. У її опрацюванні беруть участь педіатри, неврологи, психіатри, оториноларингологи, сурдологи, логопеди, психологи, дефектологи, що зумовлено складністю етіології таких порушень. Фахівці психолого-педагогічного профілю користуються класифікаціями, які акцентують на якісних і кількісних характеристиках мовленнєвих відхилень, орієнтуючи діагностику й корекцію на опанування мовленнєвих навичок та подолання конкретних проблем. Медичні працівники застосовують

класифікації, що спираються на етіологічні та патогенетичні чинники, нозологічну приналежність, тобто зосереджуються на виявленні та лікуванні основної причини мовленнєвого розладу [34].

У науковій та навчальній літературі описуються різні групи мовленнєвих порушень, пов'язані, зокрема, з органічним ураженням центральної нервової системи (алалії, афазії, дизартрії), анатомічними дефектами артикуляційного апарату (механічні дислалії, ринолалія), затримками мовленнєвого розвитку різного генезу (наслідки недоношеності, тяжких соматичних захворювань, педагогічної занедбаності тощо), а також первинними та вторинними порушеннями, де первинні виникають за відносної збереженості слуху, зору й інтелекту без чітко окреслених етіологічних чинників, а вторинні пов'язані з іншими захворюваннями чи патологічними станами. Окремо характеризуються порушення експресивного та імпресивного мовлення, їх поєднані форми, а також найбільш поширені вторинні порушення – дислалія, моторна, сенсорна та сенсомоторна алалія, для яких описуються типові особливості мовленнєвої поведінки, труднощі у спілкуванні та навчанні.

Комплексний підхід до діагностики й корекції мовленнєвих порушень передбачає взаємодію спеціалістів різного профілю, що дозволяє з високою точністю виявляти причину розладу та розробляти індивідуальні корекційні програми. При цьому наголошується на необхідності врахування вторинних наслідків основної патології, серед яких нерідко фіксуються неврологічні порушення, гіпотонус м'язів верхніх кінцівок, сенсорні труднощі (порушення сенсорної інтеграції), а також психологічні особливості (занижена самооцінка, емоційна нестабільність), що безпосередньо впливають на мотивацію дитини до виконання вправ з розвитку дрібної моторики [55].

Розвиток дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями має здійснюватися комплексно, із спрямованістю на зміцнення м'язів і вдосконалення координації рухів рук, поліпшення сенсорного сприймання, стимулювання мовленнєвих навичок. У практиці рекомендується широка

палітра видів діяльності: ігри з дрібними предметами, ліплення, малювання, робота з папером, шнурівками, гудзиками, використання різноманітних фактурних матеріалів, поєднання рухової активності з поетичним або казковим матеріалом.

Окрему увагу приділено значенню дрібної моторики для різних вікових періодів. У ранньому віці (0–3 роки) вона постає основою сенсорного розвитку, оскільки маніпуляції з предметами активізують рецептори долонь і пальців і тим самим стимулюють дозрівання мозку. На цьому етапі формуються первинні навички м'язового контролю, що забезпечують автономність у самообслуговуванні (годування, одягання, перші спроби малювання) і закладають фундамент координації «око – рука». Одночасно дрібна моторика, що має спільні неврологічні основи з мовленням, опосередковано стимулює розвиток артикуляції та словника [61].

У дошкільному віці (3–6 років) провідне значення набуває підготовка до письма. Добре розвинені м'язи кисті та пальців дозволяють дитині без надмірного напруження утримувати олівець чи ручку, контролювати напрямок і силу натиску, формувати чіткий графічний образ літер. Паралельно реалізується творчий потенціал (малювання, ліплення, конструювання), що поєднує дрібну моторику з формуванням уяви, уваги, пам'яті. Здатність до виконання дрібних рухів прямо пов'язана з розвитком самостійності та впевненості у власних силах [9].

У молодшому шкільному віці (6–11 років) дрібна моторика стає важливим чинником академічної успішності – передусім у письмі, читанні, роботі з навчальними матеріалами й цифровими пристроями. Вона виявляється також у практичних аспектах навчання природничих і математичних дисциплін (робота з лабораторним обладнанням, креслення тощо) та повсякденних уміннях (застібання, зав'язування, користування інструментами).

У підлітковому віці (12–18 років) значення дрібної моторики простежується як у навчальній діяльності (конспектування, виконання

лабораторних робіт), так і у сфері професійного самовизначення, особливо в тих галузях, де потрібна висока точність рухів (медицина, ювелірна справа, стоматологія, художні й музичні професії). Таким чином, упродовж усього онтогенезу дрібна моторика слугує важливою умовою мовленнєвого, когнітивного, професійного й особистісного розвитку, що підкреслює актуальність її цілеспрямованого формування, особливо в умовах мовленнєвої патології [19].

У працях А. Машталер та інших дослідників послідовно обґрунтовується провідна роль розвитку дрібної моторики рук у системі корекційної допомоги дітям із порушеннями мовлення. Підкреслюється, що вправи й ігри, націлені на тренування пальців і кистей, одночасно стимулюють мовленнєві центри головного мозку, активізують мовленнєву ініціативу, покращують артикуляційні можливості, чіткість і виразність мовлення, сприяють формуванню ритмічної, інтонаційно насиченої мовленнєвої структури та виробленню контролю за власним мовленням. Паралельно вони впливають на розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, сприяють фізичному зміцненню кистей і пальців, удосконаленню просторової орієнтації, розширенню кругозору, збагаченню словникового запасу, покращенню емоційного стану дитини [75].

Розвиток дрібної моторики у дошкільників розпочинається вже у ранньому віці на основі загальних рухів. Спочатку дитина опановує хапальні рухи, згодом засвоює перекладання предметів з однієї руки в іншу, формує так зване пінцетне захоплення. Приблизно до двох років більшість дітей здатні утримувати ложку, олівець, робити перші графічні спроби. У дошкільному та на початку шкільного віку моторні навички поступово ускладнюються: з'являються дії, що вимагають тонкої координації обох рук, посилюється участь зорового контролю.

В арсеналі корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, виокремлюють широкий спектр вправ і ігрових прийомів: пальчикові ігри з поетичним супроводом, які формують навички

наслідування та послідовної організації рухів; ігри з піском, що розвивають творчість, просторове сприймання й тактильну чутливість; маніпуляції з дрібними предметами (квасоля, горох, насіння, гудзики, скріпки), під час яких діти викладають візерунки, сортують матеріал за кольором, формою, розміром; вправи з ножицями та папером (вирізування по контуру, складання аплікацій); плетіння, шнурування, зав'язування, застібання, в'язання, вишивання, що тренують координацію рухів, увагу, посидючість і точність дрібних рухів.

Ефективність цих засобів значною мірою залежить від регулярності занять, їх емоційної привабливості та відповідності віковим і індивідуальним особливостям дитини. Важливим є також поєднання рухової активності з мовленнєвим матеріалом – лічилками, потішками, невеликими сюжетними текстами, що дозволяє синхронно розвивати моторику й мовлення [40].

Суттєву роль у системі вправ на дрібну моторику відіграє пальчикова гімнастика, що передбачає виконання статичних і динамічних рухів кистями та пальцями, нерідко із залученням схем і малюнків, які демонструють правильне положення руки. Її переваги полягають у стимулюванні асоціативних зв'язків між руховими й мовленнєвими центрами, створенні позитивного емоційного фону, розвитку здатності до наслідування, концентрації уваги, формуванні ритмічного, чіткого мовлення, зміцненні м'язів кисті й пальців.

Особливої уваги заслуговує використання пальчикового та лялькового театру, які поєднують розвиток моторики, мовлення, уяви та комунікативних навичок. Пальчиковий театр стимулює словниковий запас, тренує пам'ять, надає можливість приміряти різні ролі, модулювати голос, створювати власні історії, зосереджувати увагу на послідовності дій. Його привабливість пояснюється простотою реалізації, яскравістю образів, можливістю одночасної дії руками й голосом, стимуляцією кінестетичних відчуттів і вербального матеріалу [94].

Ляльковий театр розширює ці можливості, оскільки пропонує дитині

багатший сценічний простір. Він сприяє розвитку мовленнєвих умінь через озвучування персонажів, використання різних інтонацій і емоцій; збагаченню словникового запасу через систему сюжетів, діалогів, текстів казок; формуванню комунікативної компетентності, уміння працювати в групі, координувати свої дії з партнерами; подоланню сором'язливості й логофобічних проявів завдяки «захисній» функції ширми та символічному характеру ляльки; розвитку творчого мислення, естетичного сприймання, образної пам'яті, дрібної моторики, почуття ритму та координації.

Окремий напрям роботи становить залучення дітей до виготовлення ляльок і декорацій. Така діяльність перетворюється на повноцінну арттерапевтичну практику, у межах якої розкривається творчий потенціал дитини, формується мотивація до творчості, удосконалюються дрібні рухи, розвиваються вміння співпрацювати, підвищується самооцінка. Для цього використовують різноманітні матеріали – папір, картон, поролон, коробки, дріт, природні об'єкти (шишки, каштани, жолуді, листя, гілочки тощо), що дозволяє поєднувати художню, конструкторську, сенсорну й моторну діяльність [31].

Серед ефективних засобів розвитку дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями виокремлюють також вправи з природним матеріалом (каштани, горіхи, шишки, палички), які забезпечують масажний ефект, стимулюють тактильні відчуття, розслаблюють м'язи, знімають напруження, супроводжуються словесними інструкціями, римованим текстом, ігровими ситуаціями. Підкреслюється важливість дотримання гігієнічних вимог (миття й сушіння матеріалу), організації занять у легкій, невимушеній формі, недопущення примусу.

Подальшим кроком є застосування Су-Джок терапії – методики стимуляції біологічно активних точок на кистях і стопах за допомогою спеціальних масажерів (кульок, кілець, паличок). Доведено, що така стимуляція покращує кровообіг, нормалізує діяльність нервової системи, активізує роботу мозку, зміцнює м'язи кистей і пальців, розвиває сенсорні

відчуття, підвищує концентрацію уваги, водночас знижуючи рівень стресу та покращуючи емоційний стан дитини [49].

Не менш значущою є піскова терапія, яка поєднує психокорекційну та моторну складові. Робота з піском, водою, мініатюрними фігурками сприяє зміцненню м'язів кистей і пальців, поліпшенню координації, розвитку сенсорної чутливості, концентрації уваги, творчого мислення, емоційній розрядці. Вправи з піском (малювання візерунків, «закопування» й «пошук» фігурок, побудова замків, створення композицій) дають змогу одночасно формувати дрібну моторику й опрацьовувати внутрішні переживання дитини.

Важливим засобом розвитку дрібної моторики є конструювання. Робота з конструкторами (наприклад, LEGO), кубиками, мозаїкою й іншими деталями потребує активної участі м'язів кистей і пальців, формує точні дрібні рухи, розвиває сенсорне сприймання (через різні форми, розміри, фактури), просторове мислення, візуально-моторну координацію, логічне мислення (зокрема, під час складання моделей за інструкцією), творчість (при створенні власних конструкцій). Роль дорослого полягає в доборі матеріалу відповідно до віку та інтересів дитини, поступовому ускладненні завдань, спільній грі, підтримці ініціативи, спостереженні за тим, як дитина виконує дрібні рухи, і, за потреби, зверненні до фахівця [72].

На основі викладеного можна стверджувати, що систематична, різноманітна робота з розвитку дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями має принципове значення для успішної корекції мовленнєвих розладів, збагачення їхнього досвіду, підвищення рівня самостійності та якості життя.

Проблема взаємозв'язку дрібної моторики рук і мовленнєвого розвитку давно перебуває в полі зору логопедії, спеціальної педагогіки, нейрофізіології та психології. Узагальнення результатів численних досліджень дозволяє зробити висновок, що розвиток дрібної моторики є одним з провідних чинників, які позитивно впливають на формування мовленнєвих навичок у дітей. Імпульси від пальців рук, що надходять до кори головного мозку в

період активного становлення мовленнєвих зон, стимулюють мовленнєву й інтелектуальну діяльність, сприяють удосконаленню звукоутворення та формуванню логічно організованого, змістовно насиченого мовлення [92].

У працях вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Биковець, Л. Виготський, М. Городиська, Ю. Рібцун, Л. Терлецька, В. Тищенко, А. Машталер, Т. Харченко, М. Шеремет та ін.) переконливо показано, що за умов порушень мовленнєвого розвитку становлення мовлення значною мірою залежить від рівня сформованості дрібної моторики. Дітям із мовленнєвими порушеннями, як правило, притаманні відставання в розвитку всіх видів моторики, порушення основних рухів, недостатня координація, що необхідно враховувати у процесі діагностики й корекції.

Наголошується на ефективності широкого спектра методів формування й удосконалення дрібної моторики: малювання, ліплення, вправ з дрібними предметами, використання камінчиків «Марблс», пальчикової гімнастики, пальчикового й лялькового театру, виготовлення театрального реквізиту, пальцевого масажу природними матеріалами, Су-Джок терапії, піскової терапії, конструювання тощо. Застосування цих засобів у корекційній роботі забезпечує не лише розвиток дрібної моторики та мовлення, а й формування пізнавальних, емоційно-вольових, творчих і соціальних навичок, сприяючи гармонійному всебічному розвитку дитини [81].

Розуміння глибинного, багатогранного впливу дрібної моторики на мовленнєву діяльність створює підґрунтя для розроблення ефективних корекційних програм, орієнтованих на дітей різного віку з різними формами мовленнєвих порушень, та дає змогу підвищити результативність педагогічної допомоги.

1.3. Будівельно–конструктивні ігри як засіб розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями

Будівельно-конструктивні ігри сьогодні розглядають не просто як

«приємне дозвілля», а як специфічний вид дитячої діяльності, що цілеспрямовано розвиває сенсомоторну, просторову, пізнавальну та соціально-емоційну сфери дошкільника. В українських кваліфікаційних роботах та методичних розробках підкреслюється, що саме будівельно-конструктивні ігри з різними видами будівельного матеріалу мають особливе значення для розвитку дрібної моторики рук, зокрема у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. У дослідженні О. Вершкової дрібна моторика виступає основним об'єктом діагностики й корекції, а комплекс конструктивних ігор розглядається як провідний засіб її розвитку; авторка показує підвищення моторної спритності, координації та точності рухів пальців у дітей з мовленнєвими порушеннями за умов систематичного використання конструктивних завдань у ЗДО [22].

Подібні висновки простежуються і в інших українських науково-методичних матеріалах, де будівельно-конструктивні ігри прямо називають важливим чинником формування дрібної моторики рук дошкільників.

У вітчизняній традиції будівельно-конструктивні ігри визначають як різновид творчої ігрової діяльності, в якій дитина створює матеріальні об'єкти (будівлі, дороги, мости, технічні споруди, «міста» тощо) з будівельного, природного чи конструкторського матеріалу. Такі ігри вимагають не лише сенсорного та моторного досвіду, а й розвиненої уяви, просторового мислення, уміння планувати результат і доводити задум до кінця. У навчальних посібниках з теорії дошкільної освіти підкреслюється, що будівельно-конструктивні ігри поєднують знання про форму, колір, величину, просторові відношення з активною практичною діяльністю; при цьому вони виступають одночасно й засобом пізнання, і засобом соціалізації, і важливим полем для тренування координації дрібних рухів.

Зарубіжні джерела оперують близькими поняттями «construction play» та «block play». У матеріалах Національної асоціації освіти дітей раннього віку (NAEYC) підкреслюється, що гра з блоками вимагає як тонкої, так і грубої моторики, розвиває точність рухів, координацію, мануальну спритність і

водночас стимулює математику, мовлення та соціальні навички [114].

Дослідницькі огляди, присвячені блочним іграм, показують, що рівень «блокової гри» тісно пов'язаний із загальним психомоторним розвитком дитини, включаючи розвиток дрібних рухів пальців, просторового сприймання, класифікації та елементарних математичних уявлень [120].

Емпіричні дослідження зосереджуються на прямому впливі будівельно-конструктивних ігор на тонку моторику. У сучасних роботах, де вивчалася ефективність освітніх блок-ігор, показано, що систематична участь дітей у спеціально організованих завданнях із будівельними блоками приводить до значущого покращення дрібних моторних навичок: точності захвату, сили та витривалості кисті, координації «рука– око» [119].

Окрема праця, присвячена впливу гри з блоками на моторний розвиток дошкільників, також фіксує позитивну динаміку показників тонкої моторики після програми систематичної блокової гри у старших дошкільних групах [95].

В українських кваліфікаційних роботах, присвячених розвитку дрібної моторики в дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, конструктивні ігри описують як один із ключових методичних засобів, що дозволяє поєднати тренування пальцевих рухів із мотиваційно насиченою, емоційно привабливою діяльністю. Автори підкреслюють, що «ігри з невеличкими деталями, зокрема конструктивні ігри», найкраще впливають на розвиток дрібної моторики, особливо за умов мовленнєвих і фонетико-фонематичних порушень.

Якщо розглядати класифікації будівельно-конструктивних ігор, і в українській, і в зарубіжній літературі простежуються кілька головних підстав для поділу. За матеріалом виділяють ігри з традиційним будівельним матеріалом (дерев'яні, пластикові, пінопластові кубики та блоки), ігри з конструктором (типу LEGO, модульні конструктори з пазами, гвинтами, шестернями), ігри з природним матеріалом (каменці, гілки, шишки, пісок, сніг) та ігри з нетрадиційним або «фантазійним» матеріалом (коробки, картонні тубуси, кришечки, пакування тощо). Українські методичні добірки

будівельно-конструктивних ігор акцентують, що саме варіативність і комбінування різних типів матеріалу збагачують сенсорний досвід і дають дитині можливість тренувати різні типи захвату, силу натиску, координацію рухів, що безпосередньо пов'язано з розвитком дрібної моторики.

У зарубіжних джерелах для позначення цих матеріалів частіше використовують терміни «construction toys», «building bricks», «modular construction sets», підкреслюючи, що маніпулювання ними належить до рекомендованих форм роботи з тонкою моторикою в дошкільному віці [109].

За характером завдання будівельно-конструктивні ігри зазвичай описують у трьох великих групах. Перша – це вільне конструювання, коли дитина будує за власним задумом, експериментує з формою, висотою, стійкістю. В дослідженнях підкреслюється, що такий тип гри найбільше стимулює творчу уяву, гнучке мислення та варіативність рухових дій; у процесі багаторазових спроб дитина тонко регулює силу руху, точність накладання деталей, темп дій, що сприяє диференціації рухів пальців [116].

Друга група – ігри за зразком (будівництво за схемою, кресленням, фотографією, інструкцією), де важливими стають зорово-моторна координація, вміння співвіднести готову модель із наявним матеріалом, послідовність дій. Саме такі завдання часто використовують у програмах цілеспрямованого розвитку дрібної моторики, коли дорослий поступово ускладнює схеми й збільшує точність вимог. Третя група – конструктивні «головоломки» й інженерні набори (наприклад, набори з гвинтами, гайками, шестернями, модульні набори для збирання моделей техніки), де тонка моторика поєднується з оперуванням елементарними інженерними поняттями, орієнтацією в схемах та інструкціях, що особливо цінують у контексті STEM-орієнтованої дошкільної освіти [116].

Українські педагогічні джерела окремо підкреслюють роль будівельно-конструктивних ігор у соціалізації. У методичних матеріалах для вихователів зазначається, що будівельні ігри, як правило, потребують значного простору, сприяють об'єднанню дітей у малі групи, стимулюють спільне планування,

розподіл ролей і обговорення результату.

У цьому контексті дрібна моторика розвивається не ізольовано, а в єдності із комунікативними, емоційно-вольовими та когнітивними якостями: дитина мусить утримувати конструкцію, одночасно слухати вказівки партнера, домовлятися про зміну плану, долати фрустрацію у випадку руйнування споруди. Подібний підхід співзвучний з поглядами зарубіжних авторів, які трактують *construction play* як інтегральний засіб розвитку когнітивної, соціальної та моторної сфер; численні огляди для педагогів наголошують, що маніпулювання блоками та іншими конструктивними матеріалами – це «природний» контекст для формування дрібної моторики поряд з мовленням, математикою та емоційною регуляцією [116].

У словниках і методичних посібниках з дошкільної педагогіки висувається низка вимог до організації будівельно-конструктивних ігор, які безпосередньо визначають їхній вплив на дрібну моторику. По-перше, наголошується на необхідності різноманітного будівельного матеріалу за розміром, фактурою, способом з'єднання: поєднання великих і дрібних деталей дозволяє поступово переходити від загальних рухів кисті до точних, диференційованих рухів пальців. По-друге, акцентується важливість доступного, відкритого зберігання матеріалів, коли дитина самостійно бере, переносить, сортує й повертає елементи; сама ця «логістика» вже є тренажером для дрібної моторики. По-третє, рекомендується поступове ускладнення завдань: від простого вертикального «будування вгору» до комбінованих форм, мостів, арок, симетричних споруд; саме потреба добирати деталі за розміром, формою й орієнтуватися в схемах сприяє розвитку зорово-рухової координації. Нарешті, у працях українських авторів наголошується, що помилковим є уявлення про будівельно-конструктивні ігри, які нібито «самі по собі» автоматично розвивають дитину; рівень розвитку конструктивної діяльності та дрібної моторики прямо залежить від педагогічного керівництва, методичного добору ігор, цілеспрямованого обговорення способів дій і результатів.

Зарубіжні фахові джерела з ерготерапії й раннього втручання розглядають construction toys як стандартний компонент програм розвитку дрібної моторики в дошкільному віці. У рекомендаціях дитячих лікарень та реабілітаційних служб construction toys прямо згадуються серед базових засобів тренування пальцевої спритності, сили захвату, координації, а також підготовки до графомоторних навичок письма [106].

Спеціальні програми роботи з LEGO- або Duplo-матеріалами описують позитивний вплив на точність і витривалість дрібних рухів, коли діти не лише будують, а й виконують завдання на створення візерунків, мозаїк, схем за зразком; автори підкреслюють, що незалежно від конкретного сценарію, будь-яка робота з цими модулями вимагає активного використання дрібних м'язів кисті та пальців [118].

Зіставлення зарубіжних та українських даних дозволяє зробити кілька узагальнень. По-перше, на концептуальному рівні спостерігається єдність підходу: будівельно-конструктивні (або construction/block) ігри розглядаються як інтегральний засіб розвитку, де дрібна моторика нерозривно пов'язана з когнітивними, соціальними та емоційними змінами. По-друге, емпіричні дослідження, виконані в різних країнах, демонструють кумулятивний ефект систематичних будівельних занять на показники тонкої моторики: саме регулярність, ускладнення завдань і педагогічна підтримка забезпечують статистично значущий приріст моторної спритності [119].

По-третє, у вітчизняній літературі чітко простежується інтерес до застосування будівельно-конструктивних ігор у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, передусім мовленнєві порушення, що узгоджується із загальною тенденцією використовувати ці ігри як м'який, мотивувальний інструмент корекційно-розвивальної роботи [111].

Таким чином, будівельно-конструктивні ігри у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному дискурсі постають як поліфункціональний засіб, а з погляду розвитку дрібної моторики – як одна з найобґрунтованіших форм дитячої діяльності. Саме поєднання різноманітного

матеріалу, поступового ускладнення завдань, варіативності форм організації (індивідуальна, парна, групова робота) та цілеспрямованого педагогічного супроводу дозволяє розглядати їх як ефективний інструмент як для «нормотипових» дітей, так і для дошкільників з мовленнєвими та іншими порушеннями розвитку. У ширшому контексті це вписується у сучасну парадигму ігрово-центричного та STEM-орієнтованого дитинства, де дрібна моторика не тренується «окремо», а формується у справжній, змістовній діяльності маленького «будівельника».

Висновки до розділу 1

Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями формуються під впливом мовленнєвої недостатності, яка зумовлює не лише труднощі у комунікації, а й впливає на пізнавальну, емоційно-вольову, соціальну та особистісну сфери. Порушення мовлення часто супроводжуються низькою самооцінкою, сором'язливістю, труднощами у спілкуванні, тривожністю та обмеженістю в ініціативній поведінці.

Розвиток дрібної моторики у таких дітей є надзвичайно важливою складовою корекційної роботи. Наукові джерела підтверджують тісний взаємозв'язок між формуванням тонкої моторики пальців рук та активністю мовленнєвих зон головного мозку. Стимуляція моторики рук сприяє покращенню мовленнєвих функцій, зростанню когнітивних здібностей, зниженню психоемоційного напруження.

Будівельно-конструктивні ігри виступають ефективним засобом розвитку дрібної моторики та мовлення дошкільників. Ігри з блоками, конструкторами, природними та нетрадиційними матеріалами забезпечують координацію рухів, просторову орієнтацію, точність і спритність пальців. Вони поєднують моторну активність із пізнавальною, емоційною та соціальною взаємодією, що робить їх універсальним засобом стимуляції

розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями.

Важливими умовами ефективності ігор є: педагогічне керівництво, поступове ускладнення завдань, індивідуалізація підходів, емоційна залученість дитини та інтеграція мовленнєвого матеріалу в ігровий процес.

Комплексний підхід до розвитку дрібної моторики в контексті мовленнєвих порушень має включати: діагностику особливостей дитини, використання моторних, сенсорних, комунікативних і творчих ігор, міждисциплінарну взаємодію фахівців, співпрацю з родиною, створення підтримувального освітнього середовища.

Таким чином, будівельно-конструктивні ігри, як специфічна форма дитячої діяльності, у поєднанні з цілеспрямованою педагогічною підтримкою, мають потужний потенціал для розвитку дрібної моторики, що, у свою чергу, позитивно впливає на формування мовлення, соціальних навичок і загальний розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР

2.1. Вивчення стану дрібної моторики дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями

З метою виявлення особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями було проведено дослідно-експериментальне дослідження на базі закладів дошкільної освіти м. Чернівці. У дослідженні взяли участь 20 дітей старшого дошкільного віку з підтвердженими мовленнєвими порушеннями, що були поділені на дві групи: експериментальну (10 осіб) і контрольну (10 осіб). Рівень загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) у всіх учасників підтверджено відповідними медико-психологічними висновками.

Усі діти виховуються та навчаються відповідно до Базової програми розвитку дітей від двох до семи років «Дитина» (за ред. О. В. Огнев'юк, Н. В. Кудикіної, В. У. Кузьменко та ін.).

Дослідження охоплювало три етапи:

Констатувальний — передбачав вивчення початкового рівня сформованості дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Формувальний — полягав у проведенні цілеспрямованої серії корекційно-розвивальних занять із використанням будівельно-конструктивних ігор, спрямованих на стимуляцію моторно-мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи.

Контрольний — передбачав повторну діагностику з метою оцінки ефективності впровадженого педагогічного впливу. Оцінювання здійснювалося за тими самими критеріями і методиками, що й на першому етапі.

Метою констатувального етапу було встановлення початкового рівня розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблематиці моторного та мовленнєвого розвитку, було здійснено добірку діагностичних методик, визначено критерії та показники сформованості дрібної моторики, що графічно представлено на рис. 2.1.



Рисунок 2.1. Критерії та показники рівня розвитку дрібної моторики

З метою визначення початкового рівня розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями було проведено серію діагностичних завдань відповідно до авторитетних психолого-педагогічних методик. Оцінювання проводилося серед дітей контрольної та експериментальної груп.

До діагностичного комплексу входили такі методики:

Методика «Розвиток дрібної моторики рук» (М. Гуревич);

Проби на виявлення синкінезій (Р. Заззо);

Оптико-кінестетична організація руху (праксис пози) (Є. Архипова);

«Перебір пальців» (О. Рогова);

«Графічні проби» (Л. Венгер, Н. Озерецький).

Усі первинні дані, отримані під час виконання завдань, були зафіксовані у відповідних діагностичних картках та стали основою для проведення формульовального етапу експерименту, а також подальшого аналізу ефективності запропонованої корекційно-розвивальної програми.

На основі визначених критеріїв, показників та сумарних балів, здобутих під час виконання завдань за всіма методиками, здійснювалося встановлення рівнів сформованості дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Для діагностики рухової координації пальців було використано методику «Розвиток дрібної моторики рук» (М. Гуревич). Дитині пропонувалося повторити вправу, попередньо продемонстровану дорослим: починаючи з мізинця, кожним пальцем однієї руки двічі торкнутися великого пальця. Вправа виконувалася окремо правою і лівою рукою, що дало змогу оцінити:

точність рухів;

рівень координації;

диференційованість дій пальців;

симетричність моторної активності.

Цей тест дозволяє виявити як загальний рівень сформованості дрібної моторики, так і міжпівкульну координацію рухів, що є надзвичайно важливим при роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.

Оцінювання результатів передбачало чотирирівневу шкалу. У разі безпомилкового, точного відтворення зразка дитина отримувала 4 бали. Виконання вправи з однією незначною помилкою оцінювалося в 3 бали. Якщо під час виконання фіксувалося дві–три помилки, результат кваліфікувався як посередній і оцінювався у 2 бали. У тих випадках, коли дитина фактично не справлялася із завданням, а її рухи лише віддалено нагадували запропонований зразок, фіксувався мінімальний результат – 1 бал.

Виконання вправи здійснювалося індивідуально з кожною дитиною, що

дозволяло детально простежити особливості поєднання великого пальця з мізинцем та безіменним пальцем, оскільки саме ці рухи виявилися найбільш складними для значної частини дітей. Подібні труднощі розглядались як показник недостатньої сформованості дрібної моторики кисті. Узагальнені результати обстеження за даною методикою подано в табл. 2.1, у якій відображено рівні розвитку дрібної моторики пальців у дітей експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 2.1.

**Стан дрібної моторики пальців
за методикою М. Гуревич (констатувальний етап)**

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	6	60%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	4	40%	-	-

Аналіз отриманих результатів показує, що в експериментальній та контрольній групах високий рівень розвитку дрібної моторики за методикою М. Гуревич продемонстрували лише троє дітей: одна дитина експериментальної групи (10%) і дві дитини контрольної групи (20%). Ці діти точно й без помилок відтворили запропоновану рухову послідовність.

До середнього рівня було віднесено трьох дітей експериментальної групи (30%) та чотирьох дітей контрольної групи (40%), оскільки вони допустили одну помилку під час виконання завдання.

Низький рівень зафіксовано у шести дітей експериментальної групи (60%) та у чотирьох дітей контрольної групи (40%), які виконували вправу з двома-трьома помилками. Негативного рівня не виявлено, адже всі діти змогли виконати завдання хоча б частково. Узагальнені дані подано в табл. 2.1.

Після завершення першого завдання було проведено наступне діагностичне випробування за методикою 2. Проби Р. Заззо на виявлення синкінезій (мимовільних рухів).

Дитині пропонувалось покласти обидві кисті рук на чистий аркуш паперу, після чого експериментатор обводив їх контури. Далі експериментатор почергово торкався кожного пальця руки, за винятком четвертого, оскільки його рух навіть у здорових дітей часто супроводжується синкінезіями. Після дотику давалась інструкція: «Піднімай тільки цей палець». На контурному зображенні фіксувалися всі мимовільні рухи інших пальців – односторонні, перехресні та двосторонні.

Оцінювання виконання здійснювалося за чотирибальною шкалою:

- 4 бали – односторонні стійкі синкінезії;
- 3 бали – односторонні синкінезії у частині завдань;
- 2 бали – перехресні синкінезії;
- 1 бал – двосторонні синкінезії.

Отримані результати засвідчили домінування низького рівня. У п'яти дітей експериментальної групи (50%) та п'яти дітей контрольної групи (50%) виявлено перехресні синкінезії, що відповідає низькому рівню.

Високий рівень встановлено у двох дітей – по одній дитині в експериментальній (10%) і контрольній (10%) групах, у яких спостерігались односторонні стійкі синкінезії.

Середній рівень зафіксовано у трьох дітей експериментальної групи (30%) та чотирьох дітей контрольної групи (40%), які мали односторонні синкінезії лише у частині завдань.

У експериментальній групі виявлено одну дитину з двосторонньою синкінезією, що відповідає негативному рівню.

Усі результати узагальнено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Стан синкінезій (констатувальний етап)

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	5	50%	1	10%
Контрольна	1	10%	4	40%	5	50%	-	-

Після завершення другого завдання було проведено наступне діагностичне випробування за методикою З. «Оптико-кінестетична організація руху» – проби «на праксис пози» (Є. Архипова).

Після аналізу результатів за методикою виявлення синкінезій було проведено діагностичні проби Є. Архипової, спрямовані на вивчення стану праксису пози, що відображає сформованість вищих форм автоматизованих рухів. Дитині пропонувалося за наслідуванням відтворити певні пози пальців: скласти в кільце перший і другий пальці, утворити комбінацію другого й третього пальців, другого й п'ятого тощо. Завдання подавалися у доступній ігровій формі: позиція 2–5 описувалась як «зроби кізку з різжками», а позиція 2–3 – як «зроби зайчика».

Оцінювання виконання проводилося за чотирибальною шкалою:

4 бали – правильне виконання у повільному темпі з попереднім пошуком;

3 бали – правильне виконання за наявності синкінезій;

2 бали – утворення пози за допомогою другої руки (загинання та фіксація пальців);

1 бал – відсутність можливості сформувати задану позу.

Аналіз отриманих результатів засвідчив таку картину. По троє дітей в експериментальній та контрольній групах (30% у кожній) змогли правильно відтворити запропоновані пози, хоча й за наявності синкінезій, що дало підстави віднести їх до середнього рівня. П'ятеро дітей контрольної групи та

четверо дітей експериментальної групи продемонстрували низький рівень, оскільки виконували завдання шляхом загинання пальців та утримання їх у заданій позиції за допомогою іншої руки.

Водночас двоє дітей контрольної групи (20%) та троє дітей експериментальної групи (30%) не змогли сформувавши задані пози взагалі, що відповідає негативному рівню розвитку праксису пози. Високого рівня за цією методикою на констатувальному етапі не зафіксовано. Як і в попередніх діагностичних пробах, домінувальним виявився низький рівень сформованості оптико-кінестетичної організації руху, що відображено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

**Стан праксису пози
за методикою «Праксис пози» (констатувальний етап)**

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	-	-	3	30%	4	40%	3	20%
Контрольна	-	-	3	30%	5	50%	2	20%

Після завершення завдання було проведено наступне діагностичне випробування за методикою 4. «Перебір пальців» (О. Рогов)

Наступним діагностичним завданням була методика О. Рогова «Перебір пальців». Згідно з її вимогами дитині пропонувалося по черзі торкатися великим пальцем 2-го, 3-го, 4-го та 5-го пальців кисті. Рухи виконувалися одночасно обома руками: спочатку в повільному темпі (2–3 серії за 5 секунд), а потім у швидкому (5–7 серій за 5 секунд). У разі утруднень вводилися мовні інструкції та ігрові образи: «нехай пальчики по черзі привітаються з великим пальцем: раз, два, три, чотири...».

Оцінювання результатів здійснювалося за такою шкалою:

4 бали – правильне виконання у дещо уповільненому темпі;

3 бали – дезавтоматизація рухів на виснаженні (порушення рухових навичок і вищих форм автоматизованих рухів – праксису);

2 бали – персеверативність (повторюваність) рухів на виснаженні;

1 бал – виражена персеверативність.

Отримані результати засвідчили, що високий рівень розвитку дрібної моторики за цією методикою продемонстрували троє дітей: одна дитина експериментальної групи (10%) та двоє дітей контрольної групи (20%). Вони виконали завдання правильно, хоча й у дещо уповільненому темпі.

У трьох дітей експериментальної групи (30%) та чотирьох дітей контрольної групи (40%) виявлено дезавтоматизацію рухів на виснаженні. Це дало підстави віднести їх до середнього рівня.

Низький рівень встановлено у чотирьох дітей експериментальної групи (40%) та трьох дітей контрольної групи (30%), у яких спостерігалася персеверативність рухів у процесі виконання завдання.

Найнижчий результат (негативний рівень) продемонстрували двоє дітей експериментальної групи (20%) та одна дитина контрольної групи (10%), оскільки у них була виражена персеверативність рухів. Узагальнені результати подано в табл. 2.4.

**Стан дрібної моторики
за методикою «Перебір пальців» (констатувальний етап)**

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	4	40%	2	20%
Контрольна	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%

Прикінцевим діагностичним завданням стала перевірка розвитку дрібної моторики в умовах графічної діяльності.

Після завершення завдання було проведено наступне діагностичне випробування за методика 5. «Графічні проби» (Л. Венгер, Н. Озерський)

Дитині пропонувалося без відриву олівця від паперу відтворити графічні ряди, що складаються з однієї або двох змінних ланок: «ланцюжок», «огорожа», «вежа–дах». Для оцінювання регулювальної функції мовлення завдання подавалися у двох варіантах: спочатку за зоровим зразком, а потім – за мовленнєвою інструкцією типу: «вежа – дах – вежа – дах».

Оцінювання виконання здійснювалося за чотирибальною шкалою:

- 4 бали – наприкінці ряду спостерігається уповільнення темпу, можливий поодинокий відрив олівця від паперу;
- 3 бали – при збереженні топологічної схеми виявляється виражена виснажливність, порушення плавності, наявні елементи мікрографії або макрографії;
- 2 бали – наприкінці графічного ряду втрачається топологічна схема;
- 1 бал – топологічна схема відсутня.

Аналіз виконання графічних проб засвідчив, що розвиток дрібної моторики у значної частини дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими

порушеннями є недостатньо сформованим. Домінують середній та низький рівні, що проявляється у нерівномірності графічного ряду, труднощах з утриманням структури фігур, зниженні темпу та точності рухів.

Отримані на констатувальному етапі результати за методикою «Графічні проби» було детально опрацьовано та подано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Стан регулювальної функції мовлення за методикою «Графічні проби» (констатувальний етап)

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	2	20%	3	40%	5	50%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	4	40%	-	-

До високого рівня нами віднесено по двоє дітей з експериментальної та контрольної груп (20% у кожній), оскільки вони виконували графічні завдання правильно, допускаючи лише поодинокі відриви олівця від паперу.

У трьох дітей експериментальної групи та чотирьох дітей контрольної групи виявлено порушення плавності ліній, елементи мікро- та макрографії, що дало підстави віднести їх до середнього рівня розвитку дрібної моторики.

Низький рівень спостерігався у п'яти дітей експериментальної групи та чотирьох дітей контрольної групи. Для цих дітей було характерним порушення структурної організації графічного ряду та втрата топологічної схеми наприкінці виконання завдання.

Після завершення виконання всіх діагностичних методик нами було укладено рейтинговий ряд результатів, що дозволило сформувати узагальнену таблицю 2.6, у яку занесено показники рівнів розвитку дрібної моторики у

дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Підсумкова оцінка визначалася за чотирибальною системою. Максимальна кількість балів, яку могла отримати дитина за результатами п'яти методик, становила 20 балів, мінімальна – 5 балів. Рівні розвитку

визначалися		таким		чином:	
•	високий рівень	–	17–20	балів;	
•	середній рівень	–	13–16	балів;	
•	низький рівень	–	9–12	балів;	
•	негативний рівень – 5–8 балів.				

Таблиця 2.6.

Стан дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями (констатувальний етап)

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	1	10%	3	30%	4	40%	2	20%
Контрольна	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%

Отримані результати рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі відображено на рис. 2.2 у відсотковому співвідношенні.

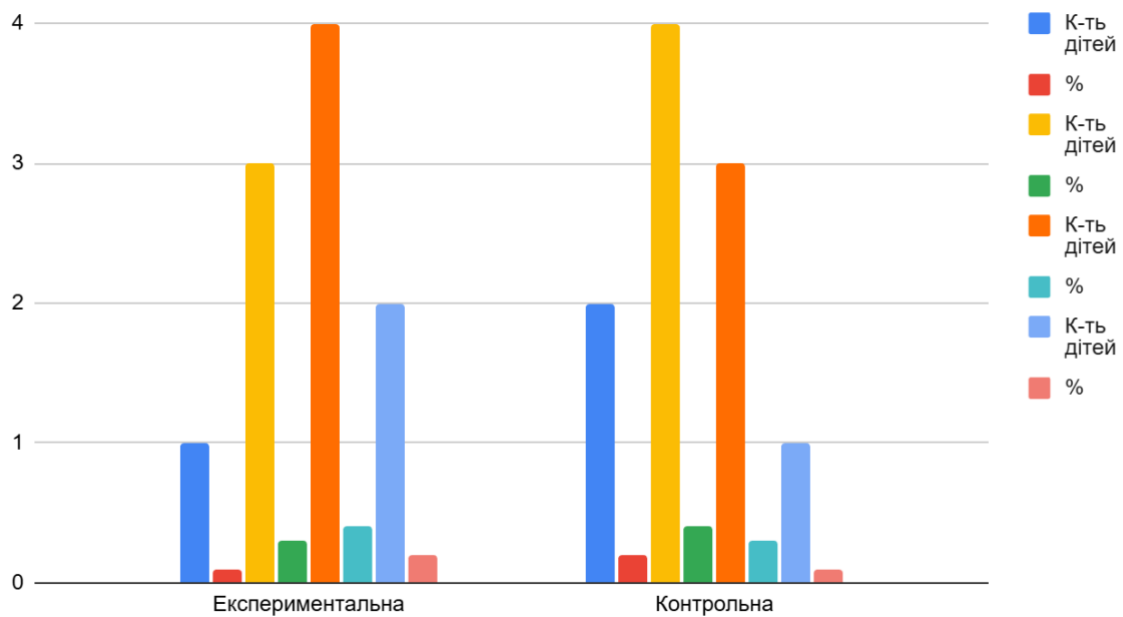


Рисунок 2.2. Стан дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями (констатувальний етап)

Аналіз показників констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи засвідчує, що в обох групах переважають низький і середній рівні розвитку дрібної моторики рук. Виявлено також дітей з високим рівнем: 10% в експериментальній групі та 20% у контрольній. До цієї категорії віднесено тих, хто виконував усі запропоновані завдання правильно та точно, або мав лише незначне порушення плавності в графічній пробі.

У контрольній групі частка дітей із середнім рівнем розвитку дрібної моторики становила 40%, в експериментальній – 30%. Діти цієї категорії загалом справлялися з завданнями, однак виконували їх із помітними труднощами. Оптико-кінестетична організація руху у них була недостатньо точною, іноді вимагала використання допоміжних дій другої руки. У графічній пробі спостерігалися невеликі порушення плавності, а координація рухів хоч і була сформована на прийнятному рівні, однак виконання часто переривалося збоями.

Діти з низьким рівнем розвитку дрібної моторики становили 40% в

експериментальній групі та 30% у контрольній. Для них характерні значні труднощі у відтворенні рухових послідовностей. Багато хто не впорався із завданням «Перебір пальців» у прискореному темпі, а в «Графічній пробі» спостерігалася відсутність топологічної схеми наприкінці ряду.

Деякі діти з низьким рівнем розвитку дрібної моторики також не змогли впоратися із завданням «Проби Заззо»: у них спостерігалася виражена нескоординованість рухів пальців, труднощі з підняттям окремого пальця та неможливість сформулювати необхідну позицію в пробах оптико-кінестетичної організації рухів. Крім того, нами зафіксовано негативний рівень, який становив 10% у контрольній групі та 20% в експериментальній. Ці діти мали суттєві труднощі майже у всіх діагностичних завданнях, окрім виконання «Графічних проб» Л. Венгера і Н. Озерецького, де вони частково справлялися із запропонованою діяльністю.

Особливістю дітей із середнім рівнем розвитку дрібної моторики стало те, що під час виконання завдань вони помітно замислювалися над правильною послідовністю дій, що призводило до уповільнення темпу й відволікання від основного завдання. Діти з низьким рівнем розвитку дрібної моторики, особливо в експериментальній групі, зазнавали значних труднощів у більшості запропонованих проб. Значна частина не впоралася з завданням «Перебір пальців», а виконання «Графічної проби» викликало чималі труднощі. Часто діти зверталися за допомогою, що свідчить про недостатній рівень сформованості регуляції рухів і координації.

Якісний аналіз результатів показав, що під час виконання одночасно й послідовно організованих рухів діти демонстрували труднощі з утриманням потрібного темпу, швидко виснажувалися, у них виражено проявлялися синкінезії.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що у більшості дітей досліджуваної вибірки порушена координація рухів, темп виконання завдань є уповільненим, спостерігається швидка втомлюваність. Динамічна організація рухової дії кистей і пальців рук характеризується труднощами у

плавному відтворенні рухових послідовностей, наявністю додаткових, супутніх і зайвих рухів, персеверацій та перестановок. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи для підвищення рівня дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями.

2.2. Методичні аспекти розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор

Після завершення констатувального етапу нами було проведено формувальний етап дослідно-експериментальної роботи, спрямований на апробацію програми розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор. Підґрунтям для створення програми стали наукові положення про провідну роль предметно-практичної діяльності у розвитку психомоторики старших дошкільників (Л. Виготський, Ж. Піаже), а також сучасні дані ерготерапії й нейропсихології про тісний взаємозв'язок ручної моторики та мовлення.

Під час апробації програми нами застосовувалися чотири групи методів:

Словесні методи забезпечували пояснення, уточнення та мовленнєве супроводження дій дітей. У процесі навчання вони сприяли розвитку розуміння інструкцій, активного словника та формуванню внутрішнього мовлення, що, згідно з концепцією Л. Виготського, є базою для регуляції моторної діяльності та планування рухів. До цих методів належали пояснення, бесіда, оповідання, а також прийоми усвідомлення та осмислення матеріалу дітьми [61, с. 34].

Наочні методи використовувалися для підсилення спостережливості, розвитку зорово-просторового аналізу та образного мислення. Психологічні дослідження (О. Лурія, Н. Жинкін) підтверджують, що наочна підтримка суттєво полегшує засвоєння способу дії дітьми з мовленнєвими порушеннями, оскільки зменшує когнітивне навантаження на мовленнєві механізми.

Практичні методи сприяли формуванню сенсомоторних навичок через

самостійну діяльність, що узгоджується з теорією Ж. Піаже щодо значення маніпулятивного досвіду та з сучасними рекомендаціями Американської асоціації дитячої ерготерапії (АОТА).

Ігрові методи давали змогу створити для дітей природний контекст засвоєння умінь та соціальної взаємодії. Доведено, що ігрові форми активізують внутрішню мотивацію, підтримують емоційний комфорт та сприяють розвитку довільної регуляції поведінки.

Для забезпечення ефективності формувального етапу нами враховувалися педагогічні умови, які найбільш сприяють розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Було створено предметно-розвивальне середовище, що включало будівельний матеріал різної фактури, дрібні конструктивні деталі, сенсорні модулі, тактильні поверхні. Розроблені нами ігри та посібники стимулювали дітей до самостійного обстеження матеріалів, маніпуляцій з ними, порівняння та об'єднання елементів. За потреби педагог надавав індивідуальну допомогу та моделював спосіб виконання дії.

Формувальний етап мав на меті підтвердити гіпотезу про те, що систематичні заняття з конструювання сприяють покращенню дрібної моторики та опосередковано позитивно впливають на мовленнєві функції дітей. Це узгоджується з емпіричними даними нейропсихології про єдність моторних і мовленнєвих зон кори головного мозку (дослідження О. Бадалян, М. Кольцова; міжнародні дослідження *motor-speech coupling*).

У створеній нами корекційно-розвивальній програмі основу становили будівельно-конструктивні ігри та комплексні заняття, що включали завдання на моделювання, просторове конструювання, аналіз форми та симетрії. Програма мала чітко визначену мету – розвиток дрібної моторики та мовленнєвих навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями шляхом інтеграції конструювання у корекційний процес.

Завдання програми охоплювали:

- формування навичок конструювання з різних матеріалів;

- навчання читанню найпростіших креслень та складанню конструкцій за зразком;
- розвиток уміння групувати, порівнювати та об'єднувати деталі за ознаками;
- удосконалення дрібної моторики, координації та узгодженості рухів;
- розширення активного словника, формування граматично правильних висловлювань;
- розвиток логічного, просторового й аналітико-синтетичного мислення;
- формування самоконтролю мовлення та дій.

У межах формувального етапу нами було проведено низку занять із конструктивними іграми («Дізнайтеся за дотиком», «Побудуйте, не відкриваючи очей», «Допоможіть архітектору», «Знайдіть відмінності» та ін.). Окремим напрямом роботи стали тематичні заняття «Теремок» і «Моя вулиця», спрямовані на розвиток дрібної моторики та корекцію мовлення через побудову сюжетно-логічних моделей.

Метою занять було стимулювання розвитку дрібної моторики кистей і пальців рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями через застосування будівельно-конструктивних ігор як ефективного засобу корекційно-розвивальної роботи. Завдання заняття полягали в ознайомленні дітей із прийомами роботи з будівельними матеріалами та у формуванні в них умінь будувати за зразком або словесною інструкцією. У процесі діяльності удосконалювалися координація рухів, точність і диференційованість моторних дій, розвивалася зорово-моторна інтеграція, а також активізувалася мовленнєва активність. Корекційна складова передбачала зниження проявів мовленнєвих порушень шляхом поєднання моторної і мовленнєвої активності в ігровій формі. Водночас формувалися старанність, ініціативність, самостійність, а також уміння взаємодіяти з іншими дітьми.

Заняття включало низку етапів, кожен із яких виконував окрему функцію. Першим був організаційно-мотиваційний етап, який тривав близько 3–5 хвилин. У цей час педагог створював позитивний емоційний настрій,

вітався з дітьми, проводив пальчикову гімнастику й вводив у тему заняття за допомогою короткої розповіді або демонстрації. Далі відбувалася основна частина заняття тривалістю приблизно 15–17 хвилин. Діти працювали з конструктором, виконували завдання за зразком або словесною інструкцією. Педагог демонстрував прийоми роботи, супроводжував дії дітей мовленнєвими інструкціями, за необхідності надавав допомогу та коригував дії. Протягом цього етапу відбувалася мовленнєва активізація: педагог ставив питання, спонукав дітей до коментування своїх дій, підводив до формулювання коротких висловлювань. Завершальний етап тривав 3–5 хвилин і передбачав демонстрацію дітьми результатів своєї роботи, рефлексію, обговорення вражень від заняття. Проводилася вправа на розслаблення м'язів рук, після чого педагог хвалив дітей і підводив підсумки.

Такий підхід забезпечував комплексний вплив на моторну, когнітивну та мовленнєву сфери розвитку дітей, сприяв підвищенню їхньої активності, зниженню мовленнєвої тривожності та загальному поліпшенню мовленнєвих і моторних навичок.

Зокрема, у процесі конструювання діти засвоювали знання про геометричні форми, пропорції, симетрію, що, за даними сучасних досліджень когнітивного розвитку, прямо пов'язано з формуванням просторових уявлень і структур мовлення. Аналітико-синтетична діяльність, що лежить в основі конструювання, сприяла розвитку мислення, вмінню аналізувати структуру об'єкта, передбачати спосіб поєднання його частин, тобто формувала ті когнітивні процеси, які є фундаментальними для мовленнєвого розвитку.

Заняття стимулювали мовленнєву та розумову активність дітей: вони знайомилися з новими словами, розрізняли та використовували назви предметів, операцій та ознак, збагачували словник прикметниками як для опису деталей, так і для уточнення властивостей конструкцій. У процесі вирішення проблемних ситуацій діти вчилися аргументувати, ставити запитання, планувати дії, що забезпечувало розвиток комунікативної компетентності.

На нашу думку, заняття з конструювання стали ефективним засобом прискорення становлення мовленнєвої саморегуляції, оскільки мовлення набувало практичного характеру: правильність висловлювання впливала на успішність виконання дії. Тим самим підтверджувалися положення культурно-історичної теорії Л. Виготського про провідну роль мовлення у регуляції діяльності.

2.3. Аналіз результатів дослідження

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи нами був проведений контрольний зріз рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями в експериментальній та контрольній групах. Контрольна діагностика стала логічним продовженням констатувального етапу й мала на меті перевірити ефективність запропонованої корекційно-розвивальної програми. З цією метою дітям було запропоновано виконати ті самі завдання, які застосовувалися під час початкової діагностики, що забезпечило можливість коректного порівняння результатів.

Діагностичні методики детально описано у підрозділі 2.1, тому їх повторний опис не подавався. Як і раніше, оцінювання здійснювалося за сумою балів, отриманих дітьми за п'ятьма методиками, із подальшим розподілом за рівнями – високим, середнім, низьким і негативним.

Згідно з результатами першої методики М. Гуревич, на контрольному етапі спостерігається суттєва позитивна динаміка розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями. Домінуючими стали середній і високий рівні, що підтверджено даними табл. 2.7. Збільшення кількості дітей, які впоралися із завданням точно та без помилок або допустили мінімальні неточності, свідчить про покращення координації рухів, узгодженості роботи пальців та моторного планування.

Такі результати узгоджуються з даними сучасних досліджень

нейропсихології та дитячої ерготерапії, які доводять, що систематичні вправи на дрібну моторику та маніпулятивна діяльність із дрібними предметами сприяють розвитку кіркових механізмів управління рухами та формуванню нейронних зв'язків, відповідальних за точність, ритм і темп рухової активності. Окрім того, регулярні заняття з конструювання стимулюють інтеграцію зорово-моторних функцій, що є особливо важливим для дітей із мовленнєвими порушеннями, у яких нерідко спостерігається зниження темпу формування праксису та координованих ручних рухів.

Позитивна динаміка підтверджує також ефективність використаної корекційної програми, побудованої на будівельно-конструктивних іграх та практичній маніпулятивній діяльності. Результати контрольного зрізу засвідчують, що система вправ, спрямованих на розвиток дрібної моторики, не лише покращує якість моторних дій, а й сприяє загальному підвищенню рівня мовленнєвої активності, опосередковано впливаючи на розвиток артикуляційного праксису й мовленнєвого дихання, що підтверджується сучасними логопедичними дослідженнями.

Отримані дані табл. 2.7 стали основою для подальшого порівняльного аналізу динаміки змін у контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 2.7

Стан дрібної моторики рук за методикою М. Гуревич

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	3	30%	4	40%	3	30%	-	-

П'ятеро дітей експериментальної групи (50%) та четверо дітей контрольної групи (40%) продемонстрували середній рівень розвитку дрібної

моторики. Вони виконали завдання з однією незначною похибкою, що свідчить про достатньо сформовану координацію рухів, однак про ще нестабільну точність моторних дій.

Четверо дітей експериментальної групи (40%) та троє дітей контрольної групи (30%) виконали завдання без помилок, у чіткому темпі та з точною послідовністю рухів. Цих дітей було віднесено до високого рівня розвитку дрібної моторики. Такий результат свідчить про зміцнення нейромоторних механізмів, контроль над рухами пальців та підвищення здатності до моторного планування.

Водночас одна дитина експериментальної групи (10%) і троє дітей контрольної групи (30%) не впоралися із завданням. Вони мали труднощі з відтворенням рухів, порушенням ритму та координації, що дало підстави визначити їхній рівень як низький. Подібні труднощі є типовими для дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки моторна та мовленнєва сфери тісно взаємодіють і часто порушуються комплексно.

Результати проби Р. Заззо на виявлення синкінезій подано в табл. 2.8. Саме ця методика є інформативною щодо оцінки ступеня зрілості моторних програм, контролю над ізольованими рухами пальців та рівня сформованості механізмів довільної регуляції. Зменшення кількості перехресних та двосторонніх синкінезій на контрольному етапі є важливим показником позитивної динаміки, що підтверджується даними нейропсихологічних досліджень про нейропластичність і можливість вдосконалення моторного праксису через цілеспрямовані вправи.

Таблиця 2.8

Результати проб на виявлення синкінезій на контрольному етапі

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	4	40%	-	-

У результаті контрольного зрізу встановлено, що високим рівнем володіють четверо дітей експериментальної групи (40%) та двоє дітей контрольної групи (20%). Для цих дітей характерна одностороння стійка синкінезія, що свідчить про значно кращу сформованість довільної моторної регуляції, здатність точно ізолювати рухи окремих пальців та утримувати моторну програму без додаткових супутніх рухів. Такий результат демонструє зміцнення міжпівкульної взаємодії та дозрівання кіркових механізмів, відповідальних за селективний контроль рухів.

П'ятеро дітей експериментальної групи (50%) та четверо дітей контрольної групи (40%) продемонстрували односторонню синкінезію лише в окремих елементах завдання. Це дозволило віднести їх до середнього рівня. Ці діти вже опанували основні моторні програми, однак їхня рухова регуляція ще нестійка та потребує додаткового тренування. З позиції нейропсихології така картина характерна для дітей із несформованою довільною моторикою, коли зберігаються інертні автоматизовані схеми рухів, але вже простежується позитивна динаміка.

До низького рівня віднесено одну дитину експериментальної групи (10%) та чотирьох дітей контрольної групи (40%), у яких під час виконання завдання виявлено перехресні синкінезиї. Наявність перехресних супутніх рухів свідчить про недостатній контроль над моторними програмами,

слабкість міжпівкульної координації та утруднення у виконанні ізольованих рухів пальців. Для дітей із мовленнєвими порушеннями така картина є типовою і вказує на незрілість загального моторного праксису, що підтверджується даними сучасних нейропсихологічних досліджень.

Проби Є. Архипової показали, що четверо дітей експериментальної групи (40%) та одна дитина контрольної групи (10%) мають високий рівень розвитку праксису пози. Ці діти виконували завдання правильно, хоча й повільно, із попереднім пошуком позиції пальців. Такий результат свідчить про сформованість довільної моторної регуляції та здатність до моторного планування, що розглядається як один з ключових нейропсихологічних показників готовності до опанування складніших форм рухової та мовленнєвої діяльності.

Четверо дітей експериментальної групи (40%) та п'ятеро дітей контрольної групи (50%) виконували завдання правильно, проте за наявності синкінезій. Це відповідає середньому рівню розвитку праксису пози. У цих дітей сформований загальний спосіб дії, але нестабільність моторного контролю та спонтанні супутні рухи свідчать про те, що механізми корекції та довільності ще дозрівають. Така моторна поведінка характерна для дітей, у яких недостатньо сформована скелетно-м'язова координація та зорово-моторна інтеграція.

До низького рівня віднесено двох дітей експериментальної групи (20%) та трьох дітей контрольної групи (30%), оскільки вони формували пози пальців із залученням другої руки. Використання допоміжної руки сигналізує про труднощі із плануванням та програмуванням рухів, а також про незрілість пропріоцептивних механізмів та недостатній розвиток кінестетичної чутливості.

У контрольній групі виявлено одну дитину (10%), яка не змогла виконати завдання взагалі: задана поза не формувалася. Її було віднесено до негативного рівня. Такий результат свідчить про суттєве порушення праксису та виражені труднощі у формуванні навіть простих моторних схем. Відповідно

до нейропсихологічних моделей розвитку (Luria, 1973; Barkley, 2011), подібні труднощі можуть бути пов'язані з порушенням механізмів довільної регуляції, низьким рівнем нейродинамічних функцій або слабкістю сенсомоторної інтеграції.

Отримані показники детально проаналізовано та подано у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

**Результати дослідження проб на «Праксис пози»
на контрольному етапі**

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	4	40%	2	20%	-	-
Контрольна	1	10%	5	50%	3	30%	1	10%

Результати діагностики за методикою «Перебір пальців» на контрольному етапі подано у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Результати дослідження за методикою «Перебір пальців»

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	2	20%	2	20%	5	50%	1	10%

Контрольне обстеження за цією методикою засвідчило наявність суттєвих позитивних змін у розвитку дрібної моторики старших дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Четверо дітей експериментальної групи (40%)

та двоє дітей контрольної групи (20%) продемонстрували високий рівень розвитку. Ці діти виконали завдання правильно, у чіткій послідовності, хоча й у дещо сповільненому темпі, що свідчить про сформованість моторного планування та здатність утримувати моторну програму протягом усього періоду виконання рухів.

З позиції сучасної нейропсихології та ерготерапії уповільнений темп при правильному виконанні завдання є ознакою того, що дитина користується переважно довільною регуляцією рухів, а не автоматизованими моторними схемами. Це вказує на формування контролю над рухами пальців, розвиток міжпівкульної взаємодії та підсилення функціональної зрілості премоторних зон кори головного мозку.

Отримані результати підтверджують ефективність цілеспрямованого формувального впливу, оскільки діти експериментальної групи показали значно вищу динаміку покращення саме в тих показниках, які є ключовими для розвитку графомоторних навичок, праксису та подальшої готовності до оволодіння письмом.

У п'ятьох дітей експериментальної групи (50%) та двох дітей контрольної групи (20%) під час виконання методики «Перебір пальців» спостерігалася дезавтоматизація рухів на виснаженні. Це проявлялося у порушенні темпу та ритмічності рухів наприкінці завдання, що дало підстави віднести цих дітей до середнього рівня розвитку дрібної моторики. Подібні труднощі свідчать про ще недостатню стабільність моторних програм та поступове формування механізмів довільного рухового контролю.

В однієї дитини експериментальної групи (10%) та п'яти дітей контрольної групи (50%) виявлено персеверативність рухів на виснаженні – мимовільне повторення одного й того ж рухового елемента. Ці показники відповідають низькому рівню розвитку. Персеверативність є типовим маркером слабкої функціональної зрілості моторних зон кори та недостатнього розвитку механізмів інгібіції, що підтверджено нейропсихологічними дослідженнями.

У контрольній групі одна дитина (10%) продемонструвала найнижчий результат: у неї спостерігалася виражена, стійка персеверативність рухів, що не давало змоги виконати завдання навіть у сповільненому темпі. Такий прояв є ознакою негативного рівня, характерного для дітей з істотними труднощами у формуванні довільної моторної регуляції та сенсомоторної інтеграції.

Аналіз виконання завдань за методикою «Графічні проби» свідчить про покращення рівня розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку порівняно з результатами констатувального етапу (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Результати дослідження за методикою «Графічні проби»
на контрольному етапі**

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	6	60%	-	-	-	-
Контрольна	3	30%	2	20%	5	50%	-	-

Позитивна динаміка виявляється у зменшенні кількості дітей, які втрачають топологічну схему графічного ряду, та у збільшенні частки тих, хто відтворює зразки більш плавно, ритмічно й без суттєвих порушень. Згідно з даними нейропсихологічних та ерготерапевтичних досліджень, графомоторні навички напряду залежать від зрілості дрібної моторики, координації пальців та розвитку кінестетичного контролю. Саме тому покращення результатів у цій пробі є одним із найбільш надійних індикаторів ефективності формувального впливу.

Зростання точності графічних рухів також корелює з розвитком зорово-моторної координації, просторового аналізу та довільної уваги – тих психічних функцій, які відіграють ключову роль у подальшій підготовці до письма та формуванні навчальної діяльності.

На підставі табличних даних встановлено, що до високого рівня розвитку дрібної моторики належать четверо дітей експериментальної групи (40%) та троє дітей контрольної групи (30%). Ці діти виконали графічні завдання правильно, збережено структуру ряду, хоча інколи спостерігався відрив олівця від паперу. Така особливість вказує не на порушення, а радше на поступове формування регулювальної функції мовлення та довільної самокорекції, коли дитина інтуїтивно «перевіряє» свою дію, що відповідає нормальним етапам становлення графомоторної діяльності.

У шістьох дітей експериментальної групи (60%) та двох дітей контрольної групи (20%) зафіксовано порушення плавності ліній, наявність мікро- та макрографії. Ці показники свідчать про нестійкість дрібної моторики та зорово-моторної координації, що дало підстави віднести їх до середнього рівня. Саме такі прояви – зменшення рівномірності тиску на олівець, порушення темпу відтворення елементів – є типовими для дітей із мовленнєвими порушеннями, які нерідко мають затримку у формуванні рухового праксису та тонких ручних рухів.

До низького рівня віднесено п'ятеро дітей контрольної групи (50%). У їхніх роботах спостерігалася втрата топологічної схеми наприкінці графічного ряду – окремі елементи зникали, деформувалися або змінювали пропорції. Цей показник є критичним для оцінки стану дрібної моторики, оскільки вказує на труднощі з динамічною організацією рухів, порушенням моторного контролю та швидку виснажуваність – характерні маркери несформованості моторно-графічних навичок.

Таким чином, дані контрольного етапу дослідження свідчать, що в експериментальній групі значно зросла частка дітей із середнім та високим рівнями розвитку дрібної моторики (табл. 2.12). Відсутність негативного рівня та суттєве зменшення кількості дітей із низьким рівнем у цій групі підтверджує ефективність формувального впливу.

Позитивні зміни спостерігаються не лише в точності та узгодженості рухів, а й у стабільності темпу, здатності утримувати графічний зразок та

контролювати якість виконання. Згідно з сучасними нейропсихологічними моделями розвитку , саме такі показники є ключовими індикаторами готовності дитини до шкільного навчання та оволодіння письмом.

Таблиця 2.12

**Рівень розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку
з мовленнєвими порушеннями**

Групи	Рівні							
	Високий		Середній		Низький		Негативний	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Експериментальна	4	40%	5	50%	1	10%	-	-
Контрольна	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%

Рухи дітей стали значно точнішими, впевненішими та більш керованими. Під час виконання завдань дошкільники демонстрували зосередженість, інтерес і задоволення від діяльності, що свідчить про формування довільності рухових дій і позитивної навчальної мотивації. Особливо показовими є результати двох дітей (20%), які на контрольному етапі перейшли з низького на середній рівень розвитку дрібної моторики. У цих дітей дії набули більш усвідомленого характеру: вони стали дотримуватися правил, відтворювати послідовність рухів, уважно слухати інструкції та акуратно виконувати завдання. Водночас їм усе ще потрібна допомога та цілеспрямований контроль з боку вихователя, що є характерним для перехідного етапу розвитку довірливої регуляції.

Аналіз результатів контрольної групи також засвідчив певне підвищення рівня розвитку дрібної моторики. Проте така динаміка є менш вираженою, оскільки розвиток відбувався в межах реалізації стандартної програми та планових занять з конструювання. Це підтверджує тезу про те, що

систематичне використання будівельно-конструктивних ігор саме по собі має позитивний вплив на розвиток дрібної моторики, однак спеціально розроблена програма цілеспрямованого формувального впливу забезпечує значно кращі результати.

На контрольному етапі в експериментальній групі зафіксовано такі результати:

40% дітей (4 дитини) – високий рівень;

50% дітей (5 осіб) – середній рівень;

10% дітей (1 дитина) – низький рівень.

У контрольній групі результати розподілилися так:

20% дітей (2 дитини) – високий рівень;

40% дітей (4 особи) – середній рівень;

30% (3 дитини) – низький рівень;

10% (1 дитина) – негативний рівень.

У контрольній групі показник високого рівня зріс на 10% (на одну дитину). В експериментальній групі відбулися значно результативніші зміни: троє дітей перейшли із середнього на високий рівень, а четверо – з низького на середній. Унаслідок цього кількість дітей на середньому рівні зросла на одну дитину. У контрольній групі лише одна дитина піднялася з низького на середній рівень.

Показники низького рівня також суттєво змінилися: у контрольній групі їх кількість знизилася лише на одного дошкільника, тоді як в експериментальній – одразу на трьох дітей. Крім того, одна дитина з негативного рівня перейшла на низький, що також свідчить про позитивні зміни.

У контрольній групі негативний рівень залишився стабільним і не змінився ні на констатувальному, ні на контрольному етапі, що підтверджує відсутність значущої динаміки в умовах традиційного навчання.

Отже, результати контрольного етапу переконливо свідчать, що використання будівельно-конструктивних ігор у межах спеціально

розробленої формувальної програми забезпечило суттєвий прогрес у розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями. Динаміка експериментальної групи значно перевищує показники контрольної, що підтверджує ефективність запроваджених педагогічних умов та вибраного корекційно-розвивального підходу.

Отримані показники рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі подаємо на рис. 2.3 у відсотковому співвідношенні.

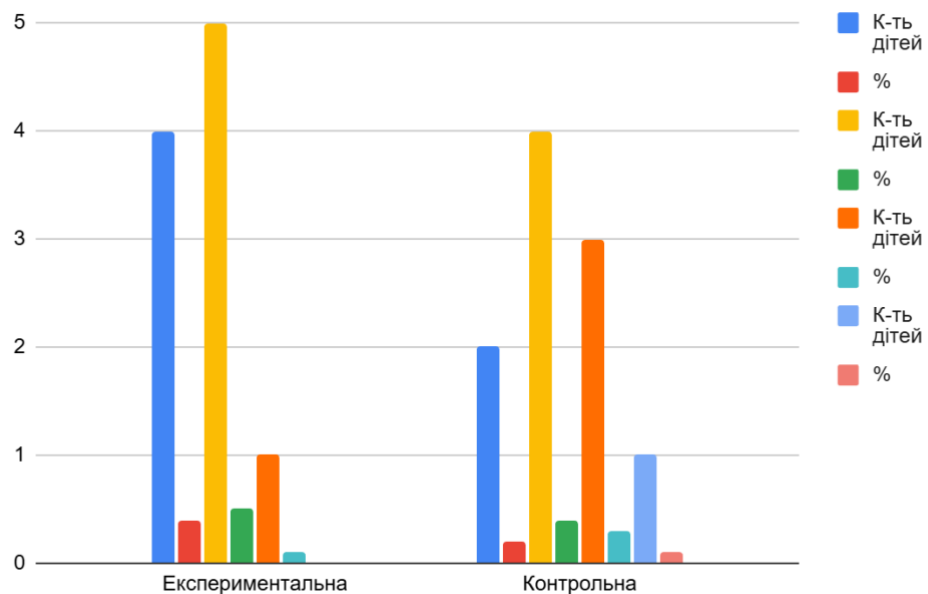


Рисунок 2.3. Динаміка рівнів розвитку дрібної моторики рук у дітей старшої групи з мовленнєвими порушеннями на контрольному етапі (%)

Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчили чітку позитивну динаміку у розвитку дрібної моторики рук дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Після впровадження комплексу занять з конструювання навіть у відносно короткі строки вдалося досягти відчутного поліпшення точності, координованості та довільності рухів пальців і кистей рук. Отримані дані підтвердили висунуте нами припущення про те, що діяльність з конструювання є ефективним засобом розвитку дрібної моторики, оскільки саме вона поєднує сенсомоторні дії,

планування рухів, зорово-моторну координацію та мовленнєві прояви, створюючи комплексний корекційно-розвивальний вплив.

Після завершення експериментальної роботи нами було розроблено методичні рекомендації для вихователів щодо використання будівельно-конструктивних ігор у корекційно-розвивальному процесі. У цих матеріалах подано добірку ігор і завдань, спрямованих на вдосконалення дрібної моторики та супровід мовленнєвого розвитку дітей. Запропоновані будівельно-конструктивні ігри можуть бути використані як під час спеціальних корекційних занять, так і в повсякденній освітній діяльності, сприяючи комплексному розвитку дитини та підвищенню результативності мовленнєвої терапії в умовах дошкільного закладу.

2.4. Методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор

Методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук у дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор доцільно розглядати як комплексну корекційно-розвивальну систему, що поєднує сучасні наукові уявлення про зв'язок моторного, когнітивного й мовленнєвого розвитку з вимогами чинних програм дошкільної освіти. Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел свідчить, що тонкі рухи кисті та пальців є важливим предиктором становлення мовленнєвої функції, передусім артикуляційної та фонологічної сторін мовлення, а також успішності оволодіння письмом і графомоторними навичками [113, с. 56]. Емпіричні дослідження демонструють, що цілеспрямовані програми тренування дрібної моторики у дошкільників підвищують точність маніпуляцій, зорово-рухову координацію та витривалість, а у дітей з особливими освітніми потребами – додатково знижують рівень моторної незграбності та покращують залученість у навчальну діяльність.

Спираючись на ці наукові положення, розроблені методичні рекомендації орієнтуються на використання будівельно-конструктивних ігор як провідного засобу розвитку дрібної моторики в умовах інклюзивного дошкільного середовища. Будівельно-конструктивні ігри розглядаються не лише як форма розваги, а як цілеспрямована діяльність, у якій поєднуються маніпулювання дрібними деталями, просторове моделювання, планування послідовності дій та мовленнєвий супровід конструювання. У зарубіжній літературі конструктивна гра трактується як етап, що поєднує предметно-маніпулятивну й символічну гру, де «рука стає інструментом розуму», а робота з блоками, конструкторами та відкритими матеріалами розвиває точність рухів, просторове мислення, самоконтроль і здатність до самокорекції [8, с. 56].

Вітчизняні підходи до організації будівельно-конструктивної діяльності узгоджуються з положеннями освітніх програм для дітей старшого дошкільного віку, які передбачають формування вміння планувати колективну гру-будівництво, визначати мету, розподіляти ролі, використовувати будівельні навички у взаємодії з різними матеріалами, зображеннями та схемами [67, с. 81]. У методичних рекомендаціях ці програмні настанови конкретизуються через добір корекційно-розвивальних вправ, ігор та занять, що інтегрують словесні, наочні, практичні й ігрові методи роботи; особливий акцент робиться на створенні предметно-розвивального середовища, насиченого різними видами будівельного матеріалу, зручними для захоплення та комбінування дітьми з мовленнєвими порушеннями, а також на використанні ігор із завданнями на дотикове впізнавання деталей, конструювання за зразком, за описом та за уявленням.

Зарубіжні публікації підкреслюють, що будівництво з блоків, LEGO-подібних елементів чи природних матеріалів є ефективним мультисенсорним засобом розвитку дрібної моторики, оскільки поєднує точні хватальні рухи, дозоване м'язове зусилля, зоровий контроль та тактильний зворотний зв'язок; конструктивна діяльність одночасно формує навички кооперації, вирішення

проблемних ситуацій, довільної регуляції поведінки, що особливо важливо для дітей з мовленнєвими труднощами. У цьому контексті рекомендації, спрямовані на добір будівельно-конструктивних ігор із чітко визначеною корекційною метою (розвиток сили й диференційованості рухів пальців, зорово-рухової координації, узгодженості двох рук, темпоритмічної організації рухів, вміння наслідувати й варіювати рухові та конструктивні зразки), виглядають науково обґрунтованими та методично доцільними.

Важливим компонентом цих методичних рекомендацій є орієнтація на індивідуалізацію корекційного впливу з урахуванням ступеня мовленнєвого недорозвитку та вихідного рівня сформованості дрібної моторики. Вони передбачають варіювання складності конструктивних завдань – від простих дій зі стандартними блоками до складніших побудов за вербальною інструкцією, схемою або умовою задачі – що відповідає принципу поступового ускладнення та зоні найближчого розвитку дитини [62, с. 13]. У світлі зарубіжних досліджень, які показують ефективність структурованих, багатоетапних програм розвитку дрібної моторики у дітей з різними формами порушень розвитку, таке поетапне планування ігрово-конструктивної діяльності можна вважати методично виправданим [116].

Окремої уваги заслуговує мовленнєвий компонент рекомендацій. Вони не обмежуються механічним тренуванням рухів пальців, а інтегрують у процес конструювання роботу над активним словником, граматично правильним оформленням висловлювань, розвитком зв'язного мовлення та комунікативної ініціативи дітей. Такий підхід узгоджується з положеннями вітчизняної логопедії про необхідність поєднання моторного й мовленнєвого тренінгу, а також із висновками зарубіжних авторів щодо тісного зв'язку між розвитком маніпулятивних навичок, візуально-моторної інтеграції та мовленнєвими досягненнями дошкільників [111, с. 56].

У результаті будівельно-конструктивні ігри в методичних рекомендаціях позиціонуються як поліфункціональний інструмент, що

одночасно забезпечує сенсомоторне, когнітивне, соціально-комунікативне й мовленнєве збагачення дитини.

Таким чином, узагальнення зарубіжних та вітчизняних наукових даних дозволяє охарактеризувати методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики рук дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор як науково вивірену систему корекційно-розвивальної роботи. Вони спираються на концепцію єдності моторного й мовленнєвого розвитку, відповідають сучасним програмним вимогам дошкільної освіти, інтегрують ігрову, пізнавальну та мовленнєву діяльність і передбачають гнучку індивідуалізацію завдань. Такий формат методичних рекомендацій створює реальні підстави для підвищення ефективності логопедичного супроводу дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями у практиці закладів дошкільної освіти.

Висновки до розділу 2

Проведене дослідно-експериментальне дослідження засвідчило, що діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями мають переважно низький або середній рівень розвитку дрібної моторики, що підтверджено результатами п'яти психодіагностичних методик на констатувальному етапі.

Найбільші труднощі у дітей спостерігалися під час виконання завдань, що вимагали точної координації, моторного планування та ізольованих рухів пальців, зокрема при виконанні вправ на праксис пози та графічні проби. Значна частина дітей демонструвала персеверативність, порушення темпу, синкінезії, що є свідченням недостатньої зрілості моторних програм.

Розроблена й апробована програма формувального впливу засобами будівельно-конструктивних ігор виявилася ефективною. Вона забезпечила позитивну динаміку у розвитку дрібної моторики в експериментальній групі, де суттєво зросла кількість дітей з високим і середнім рівнями сформованості моторних навичок, а негативний рівень був повністю усунутий.

Аналіз результатів контрольного етапу показав, що саме систематичне використання будівельно-конструктивних ігор у структурованій програмі сприяє значному покращенню: діти демонстрували більш точні, ритмічні та координовані рухи, покращилась моторна регуляція, зросла впевненість у діях.

У контрольній групі також простежувалась незначна позитивна динаміка, проте вона була значно менш вираженою, що підтверджує гіпотезу дослідження про більшу ефективність цілеспрямованого формувального впливу порівняно з традиційним освітнім процесом.

Науково-методичне обґрунтування програми, а також її практична реалізація підтвердили взаємозв'язок між моторним і мовленнєвим розвитком. Конструктивна діяльність сприяла не лише сенсомоторному вдосконаленню, а й активізації мовленнєвої функції, розвитку словника, граматичної правильності висловлювань і комунікативних навичок.

Розроблені методичні рекомендації орієнтуються на індивідуалізацію, послідовність, багаторівневу складність та поєднання мовленнєвої, ігрової й конструктивної активності, що дозволяє ефективно інтегрувати їх у практику логопедичної та педагогічної роботи в інклюзивних умовах дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснене теоретичне обґрунтування та експериментально перевірено методичні рекомендації щодо розвитку дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями засобами будівельно-конструктивних ігор.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури дозволив з'ясувати, що проблема розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній науці. Сучасна наука визнає, що розвиток дрібної моторики тісно пов'язаний з формуванням мовлення, зокрема із становленням артикуляційного апарату, розвитком лексико-граматичних структур та зв'язного мовлення.

Огляд літератури засвідчив наявність значного теоретичного і практичного доробку, що стосується методів діагностики дрібної моторики, а також засобів її розвитку у дітей з порушеннями мовлення.

Узагальнення наукових джерел дозволило сформулювати уявлення про теоретичні підходи до поняття «дрібна моторика», її психофізіологічні механізми, зв'язок із розвитком мовлення та обґрунтувати доцільність формувального експерименту.

Вивчено та охарактеризовано особливості розвитку дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Констатовано, що в значної частини дітей спостерігається низький рівень сформованості моторних навичок, що супроводжується порушенням координації рухів, синкінезіями, труднощами у виконанні дрібних маніпуляцій.

Розкрито зміст і функціональні можливості будівельно-конструктивних ігор як ефективного засобу корекції та розвитку дрібної моторики. Показано, що така діяльність стимулює розвиток не лише моторної, а й мовленнєвої, когнітивної та соціально-комунікативної сфер.

Розроблено та апробовано експериментальну програму занять, спрямовану на розвиток дрібної моторики дітей з мовленнєвими порушеннями

засобами будівельно-конструктивних ігор. Її зміст передбачав індивідуалізацію, поетапність, урахування рівня сформованості навичок і мовленнєвого розвитку.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило ефективність розробленої програми. У дітей експериментальної групи зафіксовано суттєве зростання показників дрібної моторики, що проявлялося в кращій координації, ритмічності, точності й упевненості у рухах, а також у покращенні мовленнєвих характеристик.

Позитивна динаміка розвитку моторики у контрольній групі була менш вираженою, що свідчить про значущість цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи у порівнянні зі стандартними освітніми практиками.

Отримані результати мають як теоретичну, так і прикладну цінність для логопедичної практики, можуть бути використані при створенні навчально-методичних матеріалів, програм розвитку та корекції мовлення у дітей дошкільного віку

Перспективи подальшого вивчення порушеної наукової проблеми можуть бути окреслені в таких напрямках:

1. Розширення теоретичних уявлень про роль будівельно-конструктивних ігор та розробка нових програмних продуктів:

- Результати проведеного дослідження розширюють теоретичні уявлення про роль будівельно-конструктивних ігор у розвитку мовлення дітей.

- Отримані дані можуть бути використані для розробки нових програмних продуктів для вчителів-логопедів.

- Подальше вивчення може бути спрямоване на створення індивідуальних траєкторій корекційної роботи.

- Необхідно глибше дослідити механізми ефективного поєднання ігрових форм (зокрема конструктивної діяльності) з логопедичними завданнями, оскільки наразі вони недостатньо висвітлені у практиці дошкільної освіти.

2. Деталізація корекційно-розвивального потенціалу та впровадження в практику:

- Подальше вивчення може бути сфокусоване на систематичному застосуванні будівельно-конструктивних ігор як ефективного засобу корекції мовленнєвих порушень.

- Необхідно продовжити вивчення того, як результати дослідження можуть бути використані в логопедичній практиці, роботі інклюзивних груп і під час підготовки майбутніх фахівців із спеціальної освіти.

- Подальший аналіз може стосуватися розробки відповідних програмно-методичних матеріалів, спецкурсів і спецсемінарів, а також написання підручників і навчальних посібників із логопедії.

3. Розробка віково диференційованих методик:

- Незважаючи на значний масив досліджень, досі відсутня чітко вибудована, віково диференційована методика розвитку дрібної моторики у дітей з різними формами порушень мовленнєвої діяльності. Це вказує на перспективу розробки таких методик.

4. Дослідження довгострокового впливу та інтеграції:

- Необхідне подальше вивчення глибинного, багатогранного впливу дрібної моторики на мовленнєву діяльність для розроблення ефективних корекційних програм, орієнтованих на дітей різного віку з різними формами мовленнєвих порушень.

- Актуальним є продовження досліджень, які аналізують зв'язок між моторним і мовленнєвим розвитком та підтверджують, що конструктивна діяльність сприяє не лише сенсомоторному вдосконаленню, а й активізації мовленнєвої функції, розвитку словника, граматичної правильності висловлювань і комунікативних навичок.

- Перспективою є дослідження подальшого використання будівельно-конструктивних ігор, які можуть бути використані як під час спеціальних корекційних занять, так і в повсякденній освітній діяльності.

Таким чином, подальше вивчення проблеми, порушеної у кваліфікаційній роботі, має бути спрямоване на глибоку методологічну розробку та практичне впровадження інтегрованих, віково диференційованих корекційно-розвивальних програм, що поєднують конструктивну діяльність із логопедичними цілями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей у ігровій діяльності: сучасний стан. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. No1 (13), 2017. С. 80-85.
2. Азаренкова Н. І. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр., Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.), Т. Ю. Маркіна, Л. Є. Перетяга. Харків: ХНПУ, 2020. С. 7-13.
3. Айзенбард М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. Збірник наукових праць. Харків: ХГПА, 2014. С. 23-34.
4. Амосова Н. С. Самомасаж рук при підготовці дітей з мовленнєвими порушеннями. Логопед. 2014. №6. С. 12-14.
5. Антохіна Н. В. Використання методів сенсорної інтеграції в роботі з дітьми, що мають порушення зору в умовах ДНЗ. Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В. 2016.198 с.
6. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт технологій в освіті / О. Вознесеньська, Л. Мова. Київ: Шк.світ, 2007. 120с.
7. Бадалян Л. О. Дитяча неврологія: Навчальний посібник. Київ: МЕДпрес-інформ, 2016. 608 с.
8. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. 3-тє вид., випр. Київ: Світлич, 2009. 430 с.
9. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під науковим керівн. Піроженко Т. О., авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. Київ: Либідь, 2021. 37 с.

10. Безпала С., Безпала М., Губко М. Розвиток конструкційних здібностей дітей за допомогою конструкторів LEGO Education. Вихователь методист дошкільного закладу. 2013. №8. С. 51-56.
11. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Медична освіта, №1. С. 5-10.
12. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. Таврійський вісник освіти. 2012. №2. С. 124-131.
13. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. Дошкільне виховання. 2013. №7. С. 30-31.
14. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2008.
15. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. Київ: Видавничий дім Слово, 2019. 344 с.
16. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / за ред. А. М. Богуш. 2-ге вид., допов. Київ: Слово, 2017. 704 с.
17. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-ге вид., пер. і доп. Київ: Вища школа, 2012. 407 с.
18. Борук О., Дуб'ягіна В. У країні веселих пальчиків: ігри та вправи для розвитку мовлення дітей раннього віку. Вихователь-методист дошкіль. закл.: щомісяч. спеціаліз. журн. 2014. №8. С. 54-59.
19. Бот О. С. Формування тонких рухів пальців рук у дітей ЗНМ. Дефектологія. 2003. №1. С. 10-13.
20. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 256 с.
21. Варій М. Й. Психологія: Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 288 с.

22. Вершкова О. О. Розвиток дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами конструктивних ігор : кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістр : спец. 012 «Дошкільна освіта». Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2024. 63 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18174>
23. Вікова та педагогічна психологія. Навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 3-є вид., випр. й доп. Київ : Каравела, 2012. 400 с.
24. Воробей Л. Г. Вправи для розвитку дрібної моторики рук. Дошкільний навчальний заклад. 2017. №3. С. 40-48.
25. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Київ: Шкільний світ, 2015. 128 с.
26. Гнізділова О., Лукашова Ю. Використання дидактичних ігор у процесі профорієнтації дошкільників. Педагогічні науки. №75-76. 2020. С. 3-7.
27. Голюк О. А., Пахальчук Н.О. Нестандартні задачі як засіб розвитку логічного мислення молодших школярів. Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries: collective monograph. Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. С. 116-132.
28. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 421 с.
29. Горбатих В. Будівельно-конструкційні ігри – джерело всебічного розвитку дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2009. №5. С. 24-28.
30. Демченко О. П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій. Корекційна педагогіка та соціальна психологія: зб. наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 60-63.
31. Деснова І. С. Використання пальчикових ігор у процесі розвитку дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку. World science: problems,

prospects and innovations: materials the 5th International scientific and practical conference (January 27-29, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. P.488-496.

32. Долбенко С. В. Використання нетрадиційних засобів діяльності для розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку. Дошкільний навчальний заклад. 2018. С. 6-12.

33. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

34. Заплатинська А.Б. Технології «сенсорної інтеграції» в системі корекційної психолого-педагогічної роботи з особами із порушеннями психофізичного розвитку. Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Львів, 31 серпня – 1 вересня 2012 р. Львів, 2012. С. 65–71.

35. Іваніцька Т. М. Мовленнєва пам'ятка-порадниця. Дошкільне виховання. 2012. №10. С. 17-19.

36. Іваніцька Т. М. Світ «пальчикових» ігор: методичний посібник з розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку. URL: <http://www.logopedu.com.ua/>.

37. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгво-методичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: НМЦВО, 2013. 320 с.

38. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.

39. Камінська О., Закревська А. Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. Дошкільне виховання : наук.-метод. журнал для педагогів і батьків. 2017. № 11. С. 24–29 .

40. Кіт Г. Г. Розумовий розвиток дитини – стратегічний орієнтир Павлиської школи. Реалізація ідей В.О. Сухомлинського в практиці роботи

сучасної початкової школи: Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. Відп. за випуск: Козак І. І., Лапшина І. М., Любчак Л. В. Вип. 8. Вінниця: ВДПУ, 2012. С. 16-21.

41. Козак О. Пізнаємо світ пальчиками. Розвиток дрібної та загальної моторики молодших та старших дошкільнят. Палітра педагога. 2011. №5. С. 30-31.

42. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності. Педагогіка і психологія. 2004. №4. С. 18-20.

43. Колосова О. В. Інноваційні технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2017. Вип. 6. С.49-51.

44. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. – Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 304 с.

45. Кольцова М. М. Рухова активність та розвиток функцій мозку дитини. Москва: Педагогіка, 2017. 142 с.

46. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник. Київ: Знання, 2010. 293 с.

47. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини. Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 24 с.

48. Кулькова Н. М. Розвиток дрібної моторики в онтогенезі в нормі та в дітей з мовленнєвими порушеннями. Педагогіка та психологія: актуальні питання теорії і практики. 2016. №4. С. 289-290.

49. Лалаєва Р. І. Логопедична робота у корекційних класах. Київ: Літера ЛТД, 2019. 220 с.

50. Левіна Р. Є. порушення мовлення та письма у дітей. / Ред.-упоряд. Г. В. Чиркіна, П. Б. Шошин. Москва: Аркті, 2015. 221 с.
51. Левківська О. Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку. Психолог дошкілля. 2010. №9. С. 50.
52. Ленів З.П. Арт-терапія в інклюзивній освіті. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Зб. наук. праць. Серія 19. Випуск 11. К., 2008. С. 98-100.
53. Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич: Посвіт, 2017. 76 с.
54. Литовченко В. П. Особливості співпраці ортодонтів та логопедів в контексті діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Український журнал медицини, біології та спорту. 2019. Т. 4. №6. С. 287-292.
55. Лішук В. Зв'язок розвитку тонких рухів пальців рук і розвитку мовлення. Дефектолог. Київ: Шкільний світ, 2010. №7. С. 3-16.
56. Логопедія. Підручник. Третє видання, переробл. та доп. / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.; за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2017. 672 с.
57. Лугова І. Розвиток дрібної моторики пальців рук в учнів шестирічного віку. Початкова школа. 2008. №7. С. 6-7.
58. Марченко І. В. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навч.-метод. посіб. Київ: Слово, 2010. 288 с.
59. Маценко Ж. В. Від трьох до семи. Психолог. 2003. №9. С. 35-37.
60. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Таврійський вісник освіти. 2018. №4. С.242-247.
61. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / за ред. А. М. Богущ. Київ: Вища школа, 2015. 412 с.
62. Мовленнєвий розвиток дітей. URL: <http://doshkolenok.kiev.ua/rechevov-razvitie/49-movlennevy-rozvytok>.

63. Нечипорук В. Граючись – розвиваємось! Корекційно-розвивальна програма розвитку дрібної моторики рук. Психолог. Шкільний світ. Всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів. Київ: Шкільний світ, 2011. С.16-24.
64. Нецерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності: Навчально-методичний посібник. Ніжин: Академія, 2004. С. 20-21.
65. Ніколенко А. В. Стан сформованості образного мислення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Praxis Paedagogica. – Миколаїв : ФО П Маєвський С.В., 2023. № 4 (9). URL: <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-9-4-2023/stan-sformovanosti-obraznogo-mislennya-v-ditey-starshogo-doshkilnogo-viku-iz-zagalnim-nedorozvitkom-movlennya>
66. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т 1. / Укладачі. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2018. 926 с.
67. Османова Т. А. Нові ігри з пальчиками для розвитку дрібної моторики: популярна логопедія. Київ: КАРО, 2018. 160 с.: іл.
68. Паласевич І. Дошкільна лінгводидактика: метод. матеріали до самост. роботи студентів. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2018. 148 с.
69. Пекер Т. В., Голота Н. М., Терещенко О. П., Резніченко І. Ю. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання». Київ: Мандрівець, 2010. 52 с.
70. Піроженко Т. «Впевнений старт» для дітей середнього дошкільного віку. Вихователь-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал. 2019. №8. С. 1-14.
71. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
72. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2006. 456 с.

73. Пономаренко Е. І., Афоніна Л. Н., Возняк О. Н. Розвиток дрібної моторики дітей дошкільного віку з порушенням в мовленнєвому розвитку. Педагогіка. 2016. №3. С. 352-355.

74. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. кер. проекту : В. О. Огнев'юк ; наук. ред. Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко [та ін.]. 3-тє вид., доопр. та доп. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.

75. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л. О. Калмикової. Київ: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут. Фенікс, 2018. 245 с.

76. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення:навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 192 с.

77. Рібцун Ю. В. Розгорнутий спектр мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ДЦП. Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: матер. Міжнар. наук.практ. конф., 9-10 листопада 2012 р. Харків: Східноукраїнська організація, Центр педагогічних досліджень, 2012. С. 19-23.

78. Самійлик С. Л. Розвиток дрібної моторики в дітей з мовленнєвими порушеннями за допомогою конструктивних ігор.URL:<http://journal.osnova.com.ua/download/45-39-41606.pdf>.

79. Семенович А. П. Нейропсихологічна корекція в дитячому віці. Метод заміщувального онкогенезу. 2007. Генезис, 474 с.

80. Семиченко В.А. Психологія мови: Модульний курс: Навчальний посібник.Київ: Магістр-S, 2008. 112с.

81. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. 4 (80) С. 24-31.

82. Смольникова Г. Розвиваймо у малят сенсорику та дрібну моторику. Дошкільне виховання. 2010. №7. С. 32-33.

83. Стахова І. А. Розвиток креативності молодшого школяра засобами природничо-екологічної проектної діяльності. Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали третьої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Випуск 4 / Упорядники : О. І. Кілініченко, Л. І. Хімчук. Івано-Франківськ, 2017. С. 91-93.

84. Стахова Л. Л. Development of phonetic phonematic processes in children with speech disorders by music. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки. 2020. № 73. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32578/Stakhova.pdf>

85. Стахова Л. Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовлення засобами музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 73 (2). – С. 82–86

86. Стрюк К. Ще раз про розвиток мовлення: Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят. Дитячий садок. 2004. №47. С. 45-47.

87. Сухомлинський В. О. Квітка сонця. Харків: Школа, 2017. 240 с.

88. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. Дефектологія. 2007. №4. С. 3-11.

89. Терещенко І. Як розвивати моторику в дошкільників. Вихователю-методист дошкільного закладу: щомісячний спеціалізований журнал. 2018. №10. С. 43-48.

90. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2015. 608 с.

91. Тищенко В. Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти від народження до п'яти років: Поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2018. 128 с.

92. Трифонова О. С. Реалізація ідей А. М. Богуш у вихованні звукової культури мовлення в дошкільників. Дошкільна освіта. 2014. №4. С. 27-32.

93. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями, URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713055/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf
94. Фаласеніді Т. М. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. Молодий вчений. 2017. №9 (49).
95. Фаузія Р., Пуспітасарі А. І. The Effect of Block Play on Fine Motor Development Among Children in Pre-School. Jurnal Keperawatan Komprehensif. – Vol. 10, Special Edition, Aug. 2024. P. 527-534
96. Федорова М. А. Підходи до розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 418-421.
97. Філічева Т. Б., Чиркіна Г. В. Усунення загального недорозвинення мови у дітей дошкільного віку. Москва: Айріс-прес, 2018. 224 с.
98. Харченко Т. Г., Смаль Н. М. Важливість розвитку дрібної моторики рук у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 56-60.
99. Храковська М. Г. Афазія. Агнозія. Апраксія. Методики відновлення. Нестор Академік Паблішерз, 2017. 309 с.
100. Цвинтарний В. В. Граємося пальчиками та розвиваємо мову. С-Пб: Лань, 2016. 31 с.
101. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2017. 640 с.

102. Шеремет М. К. Логопедія: підручник (третє видання, перероблене та доповнене). Київ, Слово, 2014. 672 с.
103. Шляхи та напрями формування звукової культури мовлення дітей у період дошкільного дитинства. URL:http://yaneuch.ru/cat_16/shlyahi-ta-napryami-formuvannya-zvukovo.
104. Шперкач О. Вплив конструктивних ігор на розвиток логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/shperkach>
105. Çelik M., Alpaslan A.H., Öztop D.B., Taner Y. Behavior problems of preschoolers with developmental language disorder. The Turkish Journal of Pediatric Disease. 2024. Vol. 18, № 2. P. 108–115. URL: <https://turkjpediatrdis.org/article/view/1065>
106. Children's Hospital Occupational Therapy Department, Health Sciences Centre Winnipeg. Fine Motor Activity Suggestions for Preschoolers. Occupational Therapy Department, Children's Hospital, Health Sciences Centre Winnipeg. – Winnipeg; RCC Inc., 2012. URL: <https://rccinc.ca/wp-content/uploads/2024/08/Fine-Motor-Activity-Suggestions-for-Preschoolers.pdf>
107. Coseriu E. Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen, 1988. 299 p.
108. Dockrell J. E., Leung D., Fugard A. J. B., & Howell P. Children with speech language and communication needs in England: Challenges for practice. Frontiers in Education. 2017. Vol. 2: 35. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2017.00035/full>
109. Early Years Resources. Construction Toys for Kids. Early Years Resources. Манчестер: Early Years Resources, 2025. URL: <https://www.earlyyearsresources.co.uk/construction/>
110. Erjanova M. K. Psychological Characteristics of Children with Speech Defects. European Journal of Humanities and Educational Advancements. 2021. Vol. 2, No. 10. P. 179–185. URL:

<https://media.neliti.com/media/publications/387948-psychological-characteristics-of-childre-22492600.pdf>

111. Hestbæk L., Andersen S. T., Skovgaard T., Olesen L. G., Elmose M., Bleses D., Andersen S. C., Lauridsen H. H. Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: study protocol for a randomized controlled trial, nested in a cohort study. *Trials*. 2017. Vol. 18, Article 400. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5576290/>

112. Hill E. L. The development of imitation from infancy to preschool-age: a new theoretical perspective. *Human Movement Science*. 2010. Vol. 29, № 5. P. 777–789.

113. Jin Yu Ru, Sung Yi Shan, Koh Chia Lin, Chu Shin Ying, Yang Hsiu Ching, Lin Ling Yi. Efficacy of Motor Interventions on Functional Performance Among Preschool Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Randomized Controlled Trial. *American Journal of Occupational Therapy*. 2023. Vol. 77, № 6, Article 7706205020. URL: <https://researchoutput.ncku.edu.tw/en/publications/efficacy-of-motor-interventions-on-functional-performance-among-p/>

114. Koralek D. Ten Things Children Learn from Block Play. *Young Children*. Vol. 70, No. 1 (March 2015). National Association for the Education of Young Children. Washington, DC : NAEYC, 2015. URL: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2015/ten-things-children-learn-block-play>

115. Law J., Boyle J., Harris F., Harkness A., Nye C. Screening for speech and language delay: A systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 1998. Vol. 33, No. 1. P. 21–38

116. Nido Early School. What are the Benefits of Construction Play in Early Childhood? Австрія, 2024 URL: <https://nido.edu.au/news/benefits-of-construction-play-in-early-childhood/>

117. Sansavini A., et al. Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. *Brain Sciences*. – 2021. – Vol. 11, No. 5:654.

118. Staten K. Free Printable Spring Fine Motor Mats with LEGOs. *Life Over C's*. 2019 URL: <https://lifeovercs.com/spring-fine-motor-mats-with-legos/>

119. Syarif A., Utami R. D. The Effect of Educational Block Games on Children's Fine Motor Skills at RA Al Rizky Padang Sidempuan : матеріали Міжнародної конференції "Global Islamic Education: Cultivating Tolerance and Inter-faith Cooperation in a Multicultural" (GIE) / Universitas Pembangunan Panca Budi. Medan : Universitas Pancas Budi, 2025. C. 141-146. URL: <https://proceeding.pancabudi.ac.id/index.php/GIE/article/download/476/403/1680>

120. Tepylo D. H., Moss J., Stephenson C. A developmental look at a rigorous block play program. *Young Children*. Vol. 70, № 1 (March 2015). P. 18-25. URL: https://www.researchgate.net/publication/273701446_A_developmental_look_at_a_rigorous_block_play_progra