КАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
ІІІ УСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ»

м.ХАРКІВ, 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Кафедра спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Уманський національний університет
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Навчально-науковий медичний інститут
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
Кафедра соціальної роботи, педагогіки та логопедії
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти
Громадська Спілка «Мережа батьківських організацій»

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ УЧАСНИКІВ ІІІ УСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А6 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ»

29 КВІТНЯ 2026 р.

ХАРКІВ
2026

УДК 378:376-056.26/36 (045)

С 78 «СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ» : *матеріали* III *Усеукр. наук.-практ.конф. зі спеціальності А6 Спеціальна освіта* (Харків, 29 квітня 2026 року) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради [Електронне видання]. – Харків : ХГПА, 2026. – 324 с.

Редакційна колегія:

ПОНОМАРЬОВА Галина Федорівна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, Почесний громадянин Харківської області, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

СТЕПАНЕЦЬ Іван Олексійович – проректор з наукової та інноваційної діяльності Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, професор;

ШАПАРЕНКО Христина Андріївна – декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, професор;

ПЄХАРЄВА Альона Станіславівна – завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат психологічних наук, доцент;

ДЖУС Оксана Володимирівна - завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, доктор педагогічних наук, професор;

ЛЕМЕЩУК Марина Анатоліївна – завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент;

САВІНОВА Наталія Володимирівна – завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії Навчально-наукового медичного інституту ЧНУ імені Петра Могили, доктор педагогічних наук, професор;

КОТЛОВА Людмила Олександрівна – завідувач кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент;

ТАРАСЕНКО Неллі Вікторівна – голова наукового товариства здобувачів освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи

Матеріали III Усеукраїнської науково-практичної конференції включають статті здобувачів освіти,наукових та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, аспірантів, здобувачів освіти, фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, та працівників сфери освіти, в яких розкриваються проблеми та перспекитви спеціальної освіти, інклюзії, логопедії, відображені сучасні підходи психолого-педагогічної корекції розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку, розкрито особливості інтегрованого та інклюзивного навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами.

За достовірність фактів, назв, дат, власних даних, посилань на літературні джерела, дотримання норм академічної доброчесності – відповідальність несуть автори

Друкується за рішенням кафедри
спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
(протокол № 10 від 11 травня 2026 року)

© Харківська гуманітарно–педагогічна академія, 2026
© Кафедра спец.педагогіки і психології та інклюзивної освіти, 2026

ЗМІСТ

АНАПРІЄНКО Д., ЯКОВЕНКО В. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 12

АНУЧИНА Н. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 13

АРСЕНЬЄВА Л., ЯЦЕНКО В. РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛОГОРИТМІКИ 15

АСТАПОВА Я., РУЖИНСЬКА О. АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ДІАГНОСТИЦІ МОВЛЕННЯ 17

БАЛИНСЬКА М., ЗАЙЦЕВА О. ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ОЦІНКИ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ: ПЕРЕХІД ВІД МКХ-10 ДО МКХ-11 У КОНТЕКСТІ ДОМЕНІВ АДАПТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ 21

БАЛИНСЬКА М. СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ 24

БАРАНОВИЧ Х., ЛУКАЧОВИЧ Г. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ 27

БАРЧУК О., ІСАЧЕНКО В. ПРОФІЛАКТИКА ВТОРИННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ СУПРОВОДУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 31

БІЛЕЦЬКА О. ПСИХОЛОГІЯ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ У ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО СУПРОВОДУ 32

БІЛІЧЕНКО М., БОНДАР В. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ ІЗ ФФНМ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДОЛАННЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ 35

БІЛОГУРОВА А., БАЛИНСЬКА М. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ В УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ З РАС: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 36

БІЛОДІД Д., ПРОСКУРНЯК О. МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬКОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 39

БОРЩ А., МАНТУЛЄНКО М. ДІАЛОГ І ІНТЕРАКТИВНА ГРА У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ 41

БРИТВЕНКО Д., БАЛИНСЬКА М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ 42

БРОВЧЕНКО А. КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СОМАТИЧНОГО СТАНУ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 45

ВАНДИЧ Х., ДЖУС О. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОНЕТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 48

ВИТВИЦЬКА Ю., ЛУКАЧОВИЧ Г. ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ З СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ 50

ВОДОРІЗ О., БРОВЧЕНКО А. ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ ЯК ФАКТОР СТАБІЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДИТИНИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 51

ВОЛКОВ Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 53

ВОЛКОВА В., ЯКОВЕНКО В. РОЗВИТОК ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ 55

ГАРАГУЛЯ К. РОЗВИТОК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОЗНАКАМИ РАС ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ 57

ГЛУШКО Н., СУПРУН Д., СУПРУН М., КОНДРАТЕНКО В. В.М.СИНЬОВ ТА ВІТЧИЗНЯНА ЛЮДИНОЗНАВЧА НАУКА 59

ГОРБЕНКО Є., ПЄХАРЄВА А. ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ ПІДТРИМКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ НАБУТОЮ ІНВАЛІДНІСТЮ 61

ГОРЯЧА Е., ТЕЛЬНА О. СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОПТИМІЗАЦІЇ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В МЕЖАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» 63

МАРЧЕНКО І., ГРЕШКО О. ТРУДНОЩІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 64

ГРИНЬКІВ Я. МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКИ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ 67

БРОВЧЕНКО А., ГУБКА С. АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС 69

ГУДЕВИЧ Т. РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗЗСО У ФОРМУВАННІ ВИХОВАТЕЛЬСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ 72

ГУЛЯЄВА О., ПЄХАРЄВА С. ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ БЕЗБАР'ЄРНОГО СУСПІЛЬСТВА 75

ГУРІДОВА Я., ПРОСКУРНЯК О. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 77

ДЕРЕВ'ЯНКО О. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПРАКТИКИ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ВІЗУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ 79

ДЕРІЙ А. МАЙБУТНЄ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ВІД СТУДЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ ДО ЦІННІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 81

ДЄГТЯРЬОВА О., ІЛЬЧЕНКО О. ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 84

ДИМЧЕНКО В., САМОЙЛОВА І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ТМП 87

ДІДИК С., МАРЧЕНКО І. ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ПИСЬМА В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ 89

ДОВГАНЬ В., ЧЕРНІЧЕНКО Л. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ 91

ДРОФА А., ПОТАМОШНЄВА О. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ 93

ДЯЧОК В. М., ЛУКАЧОВИЧ Г. МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ІМЕННИКОВОГО СЛОВНИКА У ЗДОБУВАЧІВ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ І РІВНЯ 94

ЗАЙЦЕВА О., САМОЙЛОВА І. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 97

ЗАПОРОЖЕЦЬ М., ПОТАМОШНЄВА О. ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОГО КОМПОНЕНТА ПРЕДИКАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ 99

ЗОЗУЛЯ Я., ЛИСЕНКО К., БАГАЧ Р. ТЕХНОЛОГІЇ ДОСТУПНОСТІ В АВТОМОБІЛЯХ ДЛЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ: СУЧАСНІ РІШЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 102

ЗУБИК М. ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ РАННЬОЇ СЕПАРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ 104

ІВАШУРА Н., ГНАТЮК О., КАМІНСЬКА Н. РІВЕНЬ ДОСТУПНОСТІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УКРАЇНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ОПИТУВАННЯ РОДИН 107

ІВАНЮК В., МАРЧЕНКО І. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 109

ІЛЬЧЕНКО О. СУЧАСНІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ 111

КАЗАРІНА Л. ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ СЕМАНТИЧНОЇ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 113

КАЗАРЯН Н. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ 116

КАЛИНОВСЬКА І. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА ТА КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 118

КАЛЬНИЦЬКА О. КОСТАК К. АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПОБУДОВИ ЗВ’ЯЗНИХ ТЕКСТІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 119

КАМІНСЬКА Н. ВІД «ПРИСУТНОСТІ» ДО «УЧАСТІ»: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АЙТРЕКЕРА ЯК ІНСТРУМЕНТУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА КОМУНІКАЦІЮ ТА ОСВІТУ 122

КІНАЩУК С., ЛУКАЧОВИЧ Г. ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ В ЛОГОПЕДІЇ 124

КЛИШЕВИЧ Т., МАЛАШЕВСЬКА І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ 126

КОБИЛЬЧЕНКО В., ОМЕЛЬЧЕНКО І. ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ДОШКІЛЬНИКІВ З ООП ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У НИХ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ 129

КОВАЛЬОВА С. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ 131

КОВАЛЬСЬКА Т., РОЄНКО С. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 134

КОЗАК В. ГРОМАДСЬКИЙ СЕКТОР У РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ: МОДЕЛІ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ВІЙНИ 138

КОКОВСЬКА С. ПОНЯТТЯ МЕЛОДИКО-ІНТОНАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ 141

КОЛІСНИК Є. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЄВОГО, СЕНСОРНОГО ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ФОРМУВАННІ ТЕМАТИЧНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ 143

КОРОТКА С. ВИКОРИСТАНННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЙНО - РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ 145

КОСНІЦЬКА Н. МІЖКЛАСНІ ІНКЛЮЗИВНІ ГРУПИ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА: ДОСВІД ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «ВІННИЦЯ ДАУН СИНДРОМ» 147

КОСТЮКЕВИЧ Д. МОВНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ У ЗВ'ЯЗНОМУ МОВЛЕННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ 149

КОТЛОВА Л., ВАСИЛЮК Т. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 150

КОТЛОВИЙ С., РЕМІНСЬКА С. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ 152

КРАВЧУК У., ВОРОТИНЦЕВА О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 154

КУЗЬМИЧ А., ДЖУС О. ВПЛИВ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ, ВІЙНИ ТА ВНУТРІШНЬОГО ПЕРЕМІЩЕННЯ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ 158

КУЛИК Н. ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПСИХОНЕВРОЛОГІЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: МЕТОДИЧНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ 160

КУЛІШОВА О., ТЕЛЬНА О. АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА РОБОТА ЗІ СТАБІЛІЗАЦІЄЮ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ІЗ ОЗНАКАМИ РАС ЗАСОБАМИ МАСКОТЕРАПІЇ 163

КУЩ К., ЯЦИНІК А. МЕТОДИЧНІ НАСТАНОВИ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 165

ЛІСАЧЕНКО В., ПЄХАРЄВА А. ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ 167

ЛОМАНЕНКО Н., ЯКОВЕНКО В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ КАЗКОТЕРАПІЇ 168

ЛУК'ЯНЧУК А., ЛУКАЧОВИЧ Г. ВПЛИВ ОРОФАЦІАЛЬНИХ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ НА ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 171

ЛУКАЩУК І., ЛУКАЧОВИЧ Г. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ 175

МАНЬКОВСЬКА В., МАКСИМЕЦЬ С. ВПЛИВ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ 177

МАРЧЕНКО В. ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ ІЗ ПОЧАТКОВИМ РІВНЕМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ 179

МАТВІЄНКО О., ЯКОВЕНКО В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 181

МАТЕРШЕВА В., ПОТАМОШНЄВА О. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ 182

МИСАН І., БАЛИНСЬКА М. ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 185

МИСТЕЦЬКА Л. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ 187

МІНЯЙЛО О. ЕМОЦІЙНО-ІГРОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 189

МОНАСТИРЬОВА К., СІНОПАЛЬНІКОВА Н. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ПРОГРАМУВАННЯ В ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ 191

МОХНЮК К., МАРЧЕНКО І. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ 193

МОХОВА С. ФОНЕМАТИЧНЕ СПРИЙМАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ФФНМ 195

МУДРИК Н., ЯКОВЕНКО В. ІННОВАЦІЙНІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 198

МУХАНОВА Л., КУЛЕШОВА В. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ 199

НАГОРНА Л., ЯКОВЕНКО В. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ 201

НАКАРМІ Л., ТАРАСОВА В. ЛОГОПЕДИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ 202

НАКОНЕЧНА А., ЛЕНІВ З. МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 204

НАСАДЮК В., ДЖУС О. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ 206

НЕГУТОРОВА Ю. КОРЕКЦІЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОНЛАЙН-ФОРМАТІ 208

ОНІЩУК Т., ПІХАРЕВА А. ІНТЕРАКТИВНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 210

ОПАЛКО М., ЯЦИНІК А. ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 212

ОСИКА Ю., СЛАБА Я. РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 213

ОСТАПЕНКО Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У КРИЗОВИХ УМОВАХ СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ПЕРЕМІЩЕННЯ РОДИН 216

ПАТЕНКО Д., САВІНОВА Н. ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 218

ПАЩЕНКО Є. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ ІІІ РІВНЯ. 219

ПЕТРУШКА Н., ЛУКАЧОВИЧ Г. СТВОРЕННЯ ІГОР ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ НА ПЛАТФОРМІ WORDWALL 221

ПЕЧНІК О., СІНОПАЛЬНІКОВА Н. ХАРАКТЕРИСТИКА ДИЗАРТРІЇ ТА ПРОЯВІВ РДУГ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 223

ПОВАРЧУК С., ПІХАРЄВА А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 225

ПОЛТЄВА М., ЯЦИНІК А. ЗМІСТ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ (РАС) 227

ПОЧТАР А., ЛУКАЧОВИЧ Г. СПЕЦИФІКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ТА КОМУНІКАТИВНІ ПОРУШЕННЯ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ У КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВТРУЧАННЯ 230

ПРОСКУРНЯК О. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ 231

РІЗНИК А., ІЛЬЧЕНКО О. ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЇ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 233

РІЗНИК І., БОНДАР В. РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР 235

РОЛЮК Н., ВОРОТИНЦЕВА О. ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ 236

РУССКІНА К. ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 240

САВІНОВА Н., БЕРЕГОВА М. ПЕРСОНІФІКОВАНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТПМ 242

САВЧЕНКО Л., ПЄХАРЄВА А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ПЕРШОГО КЛАСУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 245

САЄНКО А., БАЛИНСЬКА М. СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР 247

САНТАЙ О. ПОТЕНЦІАЛ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІДТРИМЦІ БАТЬКІВ ТА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 249

СЕМЕРНЬОВА О., БОНДАР В. ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 251

СЕРЬОЖЕНКО І. А., ХВОРОВА Г. М. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ООП ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 252

СИНЕЛЬНИК-ЖУРБА О. РОЗВИТОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ 254

СІВАЧЕНКО В. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, ПЕРЕМІЩЕННЯ ТА ПІДТРИМКА РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 256

СОКОЛ Т., ТАРАСОВА В. ЛОГОПЕДИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ 258

ТАЛАВИРЯ Ю., ПЄХАРЄВА С. МОВЛЕННЄВА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВИХ ПІСЛЯ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИХ ТРАВМ 261

ТАНЦЮРА В., ТАРАСОВА В. ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ 263

ТАРАСОВА М., БАЛИНСЬКА М. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ «ДІЄСЛОВА» 266

ТАРУСІНА В., ТАРАСОВА В. ПОРУШЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИЙ ТА ЗАГАЛЬНИЙ НЕДОРОЗВИТОК 269

ХРУЛЕНКО С. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 272

ТЕЛЬНА О., ГОРБАЧОВА П. ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ООП АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 274

ТЕСЛЯ В., БАЛИНСЬКА М. ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ 277

ТИХОНОВА К. РУХОВІ ВПРАВИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ І РІВНЯ 279

ТКАЧИК Д., ДЖУС О. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕЙРОІГОР 280

ТКАЧУК Л. АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ 283

ТКАЧУК С., ЛУКАЧОВИЧ Г. АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНКИ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 286

ТКАЧУК С., САМОЙЛОВА І. ДІАГНОСТИКА ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 288

ТРЕГУБ А., САМОЙЛОВА І. ФФНМ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ ПОРУШЕННЯ ТА ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ. 290

ТУШЕВА Т., СІНОПАЛЬНІКОВА Н. СТАН СФОРМОВАНОСТІ СЛОВНИКА АНТОНІМІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ IV РІВНЯ ТА ПОТЕНЦІАЛ МНЕМОТЕХНІКИ У ЙОГО РОЗВИТКУ 292

ФЕДОРЧУК А., КАЛИНОВСЬКА І. ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ 293

ФЕДОРЯЧЕНКО Я. СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ З ДОРОСЛИМ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТИЧНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ 295

ФЕНЦИК О., БАБИЧ Н. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 297

ФОРОСТ Т., КОСТАК К. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З РАС ЩОДО СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ 300

ЧЕЛАПКО І., КОСТАК К. ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ В КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ГОЛОСУ ТА ІНТОНАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ III-IV РІВНЯ 303

ЧЕМОВА М., СІНОПАЛЬНІКОВА Н. ЗАПОБІГАННЯ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВТИКОМ МОВЛЕННЯ 305

ЧУБИНСЬКА В. ФОРМУВАННЯ ТРАВМА-ЧУТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 307

ШАПОВАЛ М. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ 310

ШИРОКИХ О., БАБИЧ Н. МОВЛЕННЄВИЙ СКРИНІНГ ЯК ЗАСІБ РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ 312

ШКАЄВА К. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА КОРЕКЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ 314

ШМАРОВА О. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ 316

ШУБЕРТ Л. М. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ 318

ЯКОВЕНКО В. РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕВОЛЮЦІЇ ПІДХОДІВ 321

АНАПРІЄНКО Діана,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ЯКОВЕНКО Віта,
доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується зростанням уваги до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності дітей, зокрема тих, які мають загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). Це обумовлено тим, що комунікація є ключовою умовою соціалізації особистості, а мовленнєві порушення суттєво ускладнюють процес входження дитини у соціальне середовище, встановлення контактів з однолітками та дорослими, а також засвоєння соціальних норм і правил поведінки [2].

Проблема формування соціально-комунікативної компетентності дітей із ЗНМ досліджувалася в працях вітчизняних і зарубіжних учених, які наголошують на взаємозв'язку мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації. Недостатній рівень сформованості мовлення призводить до труднощів у вираженні власних думок, емоцій, потреб, що, у свою чергу, знижує рівень соціальної активності дітей та може спричиняти вторинні порушення особистісного розвитку [1].

Соціально-комунікативна компетентність старших дошкільників із ЗНМ розглядається як інтегративна якість особистості, що включає здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми, розуміння соціальних ситуацій, володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, а також дотримання соціально прийнятних норм поведінки. Її структура охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти [3].

Когнітивний компонент передбачає знання про соціальні норми, правила спілкування, ролі та взаємини між людьми. У дітей із ЗНМ цей компонент часто є недостатньо сформованим через обмеженість мовленнєвого досвіду та труднощі в розумінні мовлення оточуючих.

Емоційно-ціннісний компонент включає здатність до емпатії, розуміння емоцій інших, формування позитивного ставлення до спілкування. У дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігається зниження емоційної чутливості або труднощі в інтерпретації емоційних станів співрозмовника.

Поведінковий компонент відображає практичні навички взаємодії: уміння ініціювати контакт, підтримувати діалог, використовувати мовленнєві та немовленнєві засоби комунікації. У дітей із ЗНМ цей компонент є найбільш вразливим, оскільки безпосередньо залежить від рівня мовленнєвого розвитку.

Ефективне формування соціально-комунікативної компетентності можливе за умови комплексного підходу, що передбачає інтеграцію логопедичної, психологічної та педагогічної роботи. Однією з провідних умов є створення мовленнєво збагаченого середовища, яке стимулює активне спілкування дітей у різних видах діяльності: ігровій, пізнавальній, художній [4].

Особливе значення має використання ігрових технологій, оскільки гра є провідною діяльністю дошкільного віку. Сюжетно-рольові ігри сприяють моделюванню соціальних ситуацій, формуванню навичок взаємодії, розвитку мовлення та соціального досвіду. У процесі гри діти вчаться домовлятися, розподіляти ролі, вирішувати конфлікти, що позитивно впливає на розвиток їхньої комунікативної компетентності.

Важливим напрямом роботи є розвиток діалогічного мовлення, що передбачає формування вмінь слухати співрозмовника, відповідати на запитання, підтримувати розмову. Для цього

доцільно використовувати методи стимулювання мовленнєвої активності, такі як проблемні ситуації, бесіди, спільне обговорення подій, інсценізація казок.

Не менш значущим є формування невербальних засобів комунікації: міміки, жестів, інтонації. Вони виступають важливим доповненням до мовлення і допомагають дітям із ЗНМ ефективніше передавати свої думки та емоції.

Корекційно-розвиткова робота має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, рівня їх мовленнєвого розвитку, а також у тісній взаємодії з батьками. Залучення сім'ї до освітнього процесу сприяє закріпленню сформованих навичок у повсякденному житті дитини.

Таким чином, формування соціально-комунікативної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення є складним і багатогранним процесом, що потребує системної та цілеспрямованої роботи. Його успішність залежить від своєчасної діагностики, використання ефективних методів навчання та створення сприятливого освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інноваційних методик розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей із ЗНМ, а також у вивченні впливу цифрових технологій на цей процес.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти України / за ред. О. В. Долинної. Київ : Видавництво, 2021.

2.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Київ : Слово, 2018.

3.Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей. Київ : Освіта, 2019.

4.Пироженко Т. О. Комунікативний розвиток дошкільників. Київ : Генеза, 2020.

АНУЧИНА Наталя,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник
БРОВЧЕНКО Анастасія к.психол.н.,
доцент, старший викладач кафедри
кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасні соціальні реалії, зокрема умови воєнного стану, значно ускладнюють процес розвитку та навчання дітей, особливо тих, які мають особливі освітні потреби (ООП). Вплив стресових факторів, травматичних подій та нестабільного середовища вимагає від системи освіти та психологічного супроводу нових підходів, спрямованих на підтримку психічного здоров'я та формування резильєнтності особистості.

Психологічна резильєнтність розглядається як здатність особистості адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігаючи при цьому внутрішню рівновагу та здатність до розвитку. Вона має динамічний характер і формується під впливом як внутрішніх ресурсів (емоційна стабільність, саморегуляція), так і зовнішніх (соціальна підтримка, освітнє середовище) [1]. У кризових умовах, зокрема під час війни, значення резильєнтності значно зростає, оскільки вона виступає ключовим фактором подолання стресу та запобігання психоемоційним порушенням.

Стресостійкість у цьому контексті розглядається як здатність дитини ефективно функціонувати в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, зберігаючи контроль над поведінкою та емоціями. Вона є важливою складовою психологічної резильєнтності та проявляється у здатності протистояти деструктивному впливу стресових факторів, адаптуватися до змін і відновлювати психологічну рівновагу.

Особливо вразливою категорією є діти з ООП, які часто мають обмежені адаптаційні можливості. Воєнні події можуть поглиблювати їхні труднощі у сприйнятті, комунікації та поведінці. Згідно з дослідженнями, у таких дітей можуть спостерігатися прояви тривожності, страхів, порушення сну, регрес у розвитку та труднощі у соціальній взаємодії [4]. Це вимагає системного підходу до організації їхнього навчання та психологічної підтримки.

Інклюзивна освіта в умовах воєнного стану стикається з низкою викликів, серед яких: обмежений доступ до ресурсів, нестабільність освітнього процесу, психологічне навантаження на педагогів і учнів. Водночас вона відкриває нові можливості для впровадження гнучких форм навчання та підтримки [2]. Важливим є створення безпечного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби кожної дитини та сприяє її емоційному благополуччю.

До психолого-педагогічних умов розвитку стресостійкості дітей з ООП в умовах воєнного стану доцільно віднести: створення безпечного, емоційно підтримувального та передбачуваного освітнього середовища; індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням особливостей розвитку дитини; формування навичок саморегуляції та емоційного контролю; забезпечення стабільної підтримки з боку педагогів і фахівців супроводу; міждисциплінарну взаємодію команди спеціалістів; активне залучення сім'ї до процесу психологічної підтримки. Сукупність цих умов сприяє не лише зниженню рівня тривожності, а й формуванню здатності дитини до подолання стресових ситуацій.

Педагогічні технології інклюзивного навчання передбачають адаптацію змісту, методів і форм навчання відповідно до можливостей учнів. До ефективних підходів належать диференційоване навчання, використання візуальної підтримки, структурованість занять та міждисциплінарна взаємодія фахівців [3]. У роботі з дітьми з ООП важливу роль відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує комплексну допомогу та координацію дій.

Окремої уваги заслуговують діти з розладами аутистичного спектра (РАС), які особливо чутливі до змін середовища. Для них важливо зберігати сталість, передбачуваність та чітку структуру освітнього процесу. Технології супроводу таких дітей включають використання візуальних розкладів, соціальних історій, сенсорної інтеграції та індивідуальних програм розвитку [6]. У кризових умовах ці підходи допомагають зменшити рівень тривожності та забезпечити відчуття безпеки.

Ефективним засобом психологічної підтримки дітей з ООП у період війни є арттерапія та ігрові технології. Вони сприяють вираженню емоцій, зниженню напруги та розвитку комунікативних навичок. Арттерапевтичні методи (малювання, ліплення, музика) дозволяють дітям безпечно проживати травматичний досвід, не вдаючись до вербального опису, що особливо важливо для дітей з мовленнєвими труднощами [5]. Ігрова діяльність, у свою чергу, забезпечує природний спосіб взаємодії з навколишнім світом і сприяє формуванню соціальних навичок.

Розвиток резильєнтності у дітей з ООП потребує цілеспрямованої роботи, яка включає формування навичок саморегуляції, розвиток позитивного мислення, підтримку соціальних зв'язків та створення умов для успішного досвіду. Важливо також залучати батьків до процесу підтримки, надаючи їм психологічну допомогу та рекомендації щодо взаємодії з дитиною. Сім'я виступає ключовим ресурсом у формуванні стійкості дитини до стресу [1].

Таким чином, у сучасних умовах особливого значення набуває комплексний підхід до підтримки дітей з ООП, який поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти. Формування резильєнтності, впровадження інклюзивних технологій та використання арттерапії є ефективними інструментами забезпечення їхнього розвитку та благополуччя. Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на розробку нових методик розвитку стресостійкості та адаптацію існуючих практик до умов кризового середовища, з урахуванням потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1.Андрєєва О. М. Психологічна резильєнтність особистості: динамічний аспект та ресурси розвитку в кризових умовах. Вісник психології та педагогіки. 2024. № 12. С. 45–52.

2.Бойчук Ю. Д. Інклюзивна освіта в умовах воєнного стану: виклики та стратегії підтримки. Актуальні питання спеціальної освіти. Київ, 2023. Вип. 18. С. 102–115.

3.Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2022. 240 с.

4.Макаренко І. В. Феноменологія воєнної травми у дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Психологічний журнал. 2024. Т. 10. № 2. С. 88–96.

5.Романенко Т. П. Арттерапія та ігрові технології у роботі з дітьми з ООП під час війни. Методичні рекомендації. Львів, 2023. 64 с.

6.Скрипник Т. В. Технології супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Слово», 2023. 192 с.

АРСЕНЬЄВА Лілія *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

ЯЦЕНКО Вікторія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти*

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛОГОРИТМІКИ

Проблема розвитку фонематичного слуху у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення є однією з актуальних у сучасній логопедії, оскільки саме фонематичні процеси забезпечують здатність дитини розрізняти звуки мовлення, співвідносити їх зі звуковим складом слова, контролювати власну вимову та надалі успішно опановувати читання і письмо. Для молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення труднощі фонематичного сприймання можуть проявлятися у недостатньому розрізненні близьких за звучанням фонем, змішуванні звуків у мовленні, помилках звукового аналізу й синтезу, а також у труднощах засвоєння грамоти. У зв'язку з цим розвиток фонематичного слуху має розглядатися як важливий напрям корекційно-розвиткової роботи в початковій школі.

У наукових дослідженнях зазначається, що фонематичні процеси охоплюють фонематичний слух, фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, фонематичний аналіз і синтез. Їх недостатня сформованість негативно впливає на звуковимову, лексико-граматичну будову мовлення, зв'язне мовлення та формування писемного мовлення [2]. Ю. Рібцун підкреслює значущість фонологічного компонента мовленнєвої діяльності в умовах нормального й порушеного онтогенезу, що дає підстави розглядати роботу над фонематичним слухом як базову складову логопедичного впливу [3]. Особливого значення ця проблема набуває для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, у яких порушення охоплюють не окрему сторону мовлення, а його фонетико-фонематичний, лексичний, граматичний та комунікативний компоненти.

Одним із ефективних засобів розвитку фонематичного слуху є логоритміка, яка поєднує слово, музику, ритм і рух. Її корекційний потенціал полягає в тому, що дитина не лише слухає мовленнєвий матеріал, а й активно включається в діяльність через рухові, ритмічні, музичні та ігрові дії. Завдяки цьому створюються умови для активізації слухової уваги, розвитку

мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики, почуття ритму, координації рухів і мовлення. О. Шостак розглядає логоритміку як засіб корекції загального недорозвинення мовлення у молодших школярів, акцентуючи увагу на її значенні для комплексного впливу на мовленнєвий і психомоторний розвиток дитини [4].

На заняттях з логоритміки розвиток фонематичного слуху доцільно здійснювати поетапно. На підготовчому етапі важливо формувати слухову увагу й уміння зосереджуватися на звуковому сигналі. Для цього можуть використовуватися вправи на розпізнавання немовленнєвих звуків, визначення напрямку звуку, розрізнення гучного й тихого звучання, швидкого й повільного темпу, довгого й короткого звукового сигналу. Такі вправи допомагають дитині навчитися слухати, порівнювати, утримувати звукову інформацію та реагувати на неї відповідною дією.

Наступним етапом є робота з мовленнєвими звуками. На цьому рівні використовуються вправи на розрізнення голосних і приголосних звуків, визначення наявності певного звука у слові, добір слів із заданим звуком, розрізнення близьких за звучанням фонем. Ефективними є ігри, у яких звук поєднується з рухом: наприклад, почувши певний звук, дитина плескає в долоні, робить крок, піднімає картку або виконує ритмічний рух. Таке поєднання слухового, рухового й зорового аналізаторів сприяє кращому закріпленню звукових образів і підвищує інтерес дитини до виконання завдання.

Особливу роль відіграють вправи на розвиток звукового аналізу й синтезу. Молодшим школярам можна пропонувати ритмічне промовляння складів, поділ слів на склади з плесканням, виділення першого або останнього звука у слові, добір рим, складання звукових ланцюжків. Виконання таких завдань у музично-руховій формі знижує напруження, активізує увагу й полегшує засвоєння складного мовленнєвого матеріалу. А. Гордієнко та Н. Науменко також зазначають, що засобами логоритміки можуть бути ритмічні вправи, ігри на розрізнення звуків мовлення, артикуляційні вправи, завдання на розвиток пам’яті та уваги [1].

Важливо, щоб логоритмічні заняття мали чітку структуру. Доцільно починати із вправ на налаштування та слухову увагу, далі переходити до основної частини, спрямованої на диференціацію звуків, ритмічне промовляння складів і слів, виконання рухів відповідно до мовленнєвого матеріалу. Завершальний етап може включати спокійні вправи на мовленнєве дихання, короткі ритмічні чистомовки, повторення засвоєних звуків у словах і фразах. Така послідовність дає змогу поступово ускладнювати завдання й водночас підтримувати працездатність дитини.

Ефективність розвитку фонематичного слуху на заняттях з логоритміки залежить від дотримання кількох педагогічних умов. Насамперед вправи мають відповідати віку, мовленнєвим можливостям і рівню сформованості фонематичних процесів дитини. Важливо забезпечувати систематичність занять, поступовість ускладнення матеріалу, багаторазове повторення звуків у різних видах діяльності, емоційно позитивну атмосферу та ігровий характер завдань. Крім того, логоритмічна робота має узгоджуватися з індивідуальними логопедичними заняттями, роботою вчителя початкових класів і підтримкою з боку батьків.

Отже, розвиток фонематичного слуху у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення на заняттях з логоритміки є важливим напрямом корекційно-розвиткової роботи. Логоритміка забезпечує комплексний вплив на слухову увагу, фонематичне сприймання, мовленнєву моторику, ритмічну організацію мовлення та емоційну включеність дитини в діяльність. Її використання сприяє кращому розрізненню звуків, формуванню навичок звукового аналізу й синтезу, удосконаленню звуковимови та створює передумови для успішного оволодіння писемним мовленням.

Список використаних джерел

1.Гордієнко А. О., Науменко Н. В. Формування фонематичного слуху в дітей дошкільного віку з дизартрією засобами логоритміки. Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 262-265.

2.Поцап Г. В. Стан сформованості фонематичних процесів у молодших школярів із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Спеціальна освіта: стан та перспективи : матеріали Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, присвяченої 5-річчю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, 17-18 травня 2017 р. Харків : КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, 2017. С. 10-13.

3.Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 219-222.

4.Шостак О. Логоритміка як засіб корекції загального недорозвинення мовлення у молодших школярів. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 52, т. 3. С. 255-260.

АСТАПОВА Яна,
викладачка кафедри спортивної, фізичної та реабілітаційної медицини, фізичної терапії, ерготерапії Харківського національного медичного університету
РУЖИНСЬКА Олена,
директорка Комунальної установи «Богодухівський інклюзивно-ресурсний центр» Богодухівської міської ради Харківської області

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ДІАГНОСТИЦІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Заїкання є складним мультифакторним порушенням мовлення, що впливає не лише на мовленнєву діяльність, але й на емоційний, когнітивний та соціальний розвиток дитини. Сучасні підходи до його вивчення акцентують увагу на необхідності комплексної діагностики, яка враховує окрім частоти та типу мовленнєвих дисфлюенцій, ще й широкий контекст функціонування дитини.

Актуальність дослідження зумовлена появою нових діагностичних інструментів та технологій, а також необхідністю узагальнення сучасного наукового досвіду їх застосування.

Метою роботи є аналіз сучасних досліджень щодо діагностичних методик оцінки мовлення дітей із заїканням та визначення основних тенденцій їх розвитку і практичного застосування.

У сучасному науковому дискурсі заїкання інтерпретується як складне порушення організації мовленнєвого процесу, що пов’язане з дискоординацією темпо-ритмічних характеристик мовлення внаслідок судомних реакцій мовленнєвих м’язів. Його клінічні прояви охоплюють різні аспекти мовленнєвої діяльності, зокрема порушення безперервності висловлювання, ритмічної впорядкованості та загальної плавності мовлення.

Сучасні наукові підходи демонструють тенденцію до переосмислення природи цього порушення, виходячи за межі суто мовленнєвих характеристик. Дослідження свідчать про вагомий вплив психофізіологічних процесів на перебіг заїкання: коливання рівня емоційного напруження та ступінь фізіологічної активації організму можуть істотно змінювати параметри мовленнєвої діяльності [1-4]. У зв’язку з цим діагностичні процедури потребують розширення за рахунок включення нейропсихологічного аналізу, що дозволяє враховувати взаємозв’язок мовлення з когнітивними та емоційно-вольовими процесами.

З найновіших досліджень, варто відмітити посібник-тренажер Людмили Ткаченко «Подолати заїкання» (2026) [8]. На відміну від класичних видань, ця робота має формат інтерактивного тренажера, що орієнтована на самостійну активність користувача, поєднує логопедичні вправи з елементами самоконтролю. Тут простежується практико-орієнтований підхід, де увага концентрується не стільки діагностиці, скільки на формуванні навичок плавного мовлення через систематичне тренування. Водночас діагностичний компонент у посібнику

представлений через самоспостереження та самоконтроль мовлення. Такий підхід відповідає поведінковій моделі корекції, де ключову роль відіграє автоматизація мовленнєвих навичок, що відповідає традиційній клініко-логопедичній парадигмі.

У працях Юлії Рібцун [4-5] заїкання розглядається як полікомпонентне порушення, що охоплює мовленнєві, психоемоційні та нейропсихологічні складові. Так, авторка у навчально-методичному посібнику «Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі» (2023) розглядає практично орієнтовану модель діагностики і підтримки, яка потребує доповнення сучасними цифровими та стандартизованими інструментами для повної відповідності світовим науковим тенденціям. У посібнику детально висвітлено питання диференціації форм заїкання; організації обстеження дітей різного віку; проведення діагностики в умовах закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрах. Наголошено на необхідності комплексного підходу, що поєднує мовленнєвий аналіз, психологічне обстеження та педагогічне спостереження. У роботі «Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни» (2023) Юлія Рібцун формує новий напрям – кризову логопедію, де науковою новизною є адаптація логопедичної допомоги до умов війни, інтеграція логопедії з травматерапією, акцент на кризових психоемоційних станах як чиннику мовленнєвих порушень.

Дослідження Ірини Брецко та Таїсії Ямчук (2022) [1] присвячені актуальній проблемі систематизації порушень мовленнєвого розвитку. Автори здійснюють теоретичний аналіз існуючих класифікацій, що сформувалися у межах психолого-педагогічного, клінічного та лінгвістичного підходів. Наукова цінність роботи полягає в: узагальненні різних класифікацій мовленнєвих порушень; підкресленні міждисциплінарного характеру проблеми; акценті на необхідності комплексного підходу до діагностики. Автори фактично демонструють, що жодна класифікація не є універсальною, і лише їх поєднання дозволяє повноцінно описати мовленнєві порушення.

Цінність посібника Ольги Літовченко «Заїкання у дітей: профілактика і корекція» (2021) [3] полягає у поєднанні теоретичного та практичного матеріалу. Авторка не стільки пропонує принципово нові теорії, скільки систематизує існуючі знання, адаптує їх до практики роботи логопеда, узагальнює класичні та сучасні підходи до корекції заїкання.

Отже, аналіз зазначених джерел дозволяє констатувати, що сучасна українська логопедична практика поєднує традиційні клініко-педагогічні підходи з новими міждисциплінарними тенденціями. Зокрема, спостерігається перехід від вузько симптоматичної діагностики до комплексного оцінювання, що враховує психологічні та соціальні аспекти розвитку дитини.

Водночас, у проаналізованих роботах недостатньо представлено використання сучасних цифрових технологій та стандартизованих інструментів оцінювання, що активно розвиваються у міжнародних дослідженнях. Це окреслює перспективи подальшого вдосконалення діагностичних підходів в українській логопедії.

Помітною тенденцією останніх років є активне впровадження цифрових технологій у практику дослідження мовленнєвих порушень. Особливу увагу привертають розробки, спрямовані на автоматизоване виявлення дизфлюентних проявів мовлення, які базуються на алгоритмах обробки мовленнєвих сигналів і технологіях штучного інтелекту. Використання таких інструментів дає змогу мінімізувати суб’єктивний чинник в оцінюванні, підвищити точність діагностики та створити передумови для раннього виявлення заїкання.

Крім того, сучасні моделі аналізу мовлення дедалі більше орієнтуються на врахування вікових і індивідуальних особливостей дитячого мовленнєвого розвитку. Це сприяє підвищенню валідності результатів обстеження та є особливо важливим у контексті інклюзивної освіти, де необхідна максимально точна та диференційована оцінка мовленнєвих труднощів.

В українській логопедичній науці зберігає актуальність підхід, відповідно до якого заїкання класифікується на невротичну та неврозоподібну форми. Такий поділ дозволяє більш глибоко аналізувати як особливості мовленнєвого порушення, так і психологічні характеристики дитини, що має важливе значення для подальшого планування корекційної роботи.

Класичні методики діагностики передбачають використання стандартизованих інструментів оцінки мовлення, які забезпечують об’єктивність та порівнюваність результатів:

Stuttering Severity Instrument (SSI), Test of Childhood Stuttering (TCS), Stuttering Assessment Instrument (SAICA) [1]. Ці методики дозволяють оцінити частоту, тривалість і типи мовленнєвих порушень, а також супутні поведінкові прояви.

Окрім тестів, широко використовуються аналіз мовленнєвих зразків, спостереження, анкетування. Однак такі підходи мають певні обмеження, зокрема суб'єктивність оцінки та залежність від кваліфікації спеціаліста.

Сучасні дослідження демонструють перехід від вузько симптоматичної оцінки до комплексного аналізу заїкання як багатовимірного феномену [2, с. 111]. Зокрема, у сучасних оглядах підкреслюється необхідність врахування мовленнєвих проявів, емоційних реакцій (тривожність, страх мовлення), когнітивних установок, соціальної участі дитини. Такий підхід дозволяє отримати більш повну картину порушення та забезпечує індивідуалізацію корекційної роботи. Однією з ключових проблем сучасної діагностики є варіативність проявів заїкання. Дослідження показують, що інтенсивність і частота заїкання змінюються залежно від ситуації, короткочасні спостереження не відображають реального стану дитини, також важливо враховувати повсякденну комунікативну активність [2, с. 114]. У зв'язку з цим сучасна діагностика орієнтується на динамічне оцінювання, повторні вимірювання, аналіз мовлення у природних умовах.

Важливим напрямом роботи логопедів у інклюзивно-ресурсному центрі є оцінка ставлення дитини до власного мовлення. Наприклад, використання Communication Attitude Test (CAT) дозволяє визначити мовленнєві установки та емоційне сприйняття заїкання. Спостереження підтверджують, що цей тест ефективно диференціює дітей із заїканням та без нього.

Таким чином, сучасна діагностика включає мовленнєві показники, психологічні характеристики та соціальні аспекти функціонування.

Новітні дослідження спрямовані на вивчення нейробіологічних механізмів заїкання. За дослідженнями зарубіжних науковців (O. Amir, A. Caruso, V. Cracco, L. De Nil, E. Franz, K. Hall, A. Hilger, L. Max, M. MacPherson, K. Mettel, L. Olander, A. Smith , S. Smits-Bandstra, E. Rochon, B. Walsh, C. Weber, E. Yairi, H. Zelaznik, та ін.) [7], заїкання є сенсомоторною проблемою, яку пов'язують з порушеннями координації та моторних процесів (за даними обстеження потенціалу мозку, електроміо-, енцефалографічних діагностичних проб). Зокрема, встановлено, що у дітей із заїканням спостерігаються порушення слухового оброблення інформації, знижені показники у тестах на часову обробку сигналів, можливі труднощі міжпівкульної взаємодії. Ці дані підтверджують необхідність включення у діагностику аудіологічних тестів, нейропсихологічних методик, інструментальних досліджень. Тому, зараз, однією з найважливіших тенденцій є цифровізація діагностичних процедур.

Сучасні розробки включають: автоматизований аналіз мовлення, використання штучного інтелекту, мобільні додатки для моніторингу мовлення; телемедичні платформи, що дозволяють точно вимірювати параметри мовлення, зменшувати суб'єктивність оцінки, здійснювати довготривалий моніторинг. Такі дослідження підкреслюють необхідність врахування мовного середовища дитини, тобто оцінювання має проводитися всіма мовами, якими володіє дитина, аналіз повинен включати специфічні прояви дисфлюенцій, де важливим є порівняльний підхід (test–retest) [5, с. 4]. Саме це забезпечить підвищення точності діагностики.

В інклюзивно-ресурсних центрах сьогодні впроваджуються спеціалізовані комп'ютерні програми для діагностики мовлення, що допомагають логопедам оцінювати стан мовленнєвого дихання, звуковимови, фонематичного слуху та словникового запасу.

Серед професійних логопедичних комплексів, одним із найбільш розповсюджених тренажерів можна назвати «Дельфа-142.1», що дозволяє проводити діагностику та корекцію всіх сторін мовлення – від звуку до зв'язного тексту.

Програмно-апаратний комплекс «Speech Viewer III» використовує технологію візуалізації мовлення. Це дозволяє дитині бачити характеристики свого голосу на екрані, полегшуючи діагностику дефектів вимови.

Популярні цифрові інструменти (доступні на iOS / Android), Speech Blubs й Articulation Station часто рекомендують логопеди сервісу BUKI для початкової діагностики та ігрових занять [6].

Серед професійних додатків для діагностики та відновлення мовлення цікавим є – «Tell me More та SmartKom», що використовується для розпізнавання та аналізу правильності вимови.

Щодо досить популярної комп'ютерної інтерактивної навчально-діагностичної гри «Логопедійка», то вона спрямована як на первинне обстеження мовлення дітей, так і на розвиток мовленнєвих навичок та корекцію мовленнєвих порушень. Її методична цінність полягає у поєднання діагностики та корекції, відповідності віковим особливостям дітей, можливості використання у фронтальній та індивідуальній роботі. Гра дозволяє оцінити рівень сформованості фонетико-фонематичної системи, навички зв'язного мовлення, мовленнєву активність дитини. Але такі результати мають орієнтовний характер і потребують доповнення класичними логопедичними методиками. Серед інших недоліків, варто відмітити відсутність повної стандартизації діагностики, залежність від технічного забезпечення, обмежену гнучкість у складних клінічних випадках.

Тобто, попри значний прогрес, залишається актуальним відсутність єдиного стандарту діагностики, складність інтеграції різних методик, потреба у підготовці фахівців, обмежена доступність інноваційних технологій. Перспективи розвитку пов'язані з впровадженням штучного інтелекту, персоналізацією діагностики, міждисциплінарним підходом, створенням єдиних протоколів оцінювання.

Отже, сучасна діагностика мовлення дітей із заїканням характеризується переходом до комплексного, багатовимірного та індивідуалізованого підходу. Поряд із традиційними методиками активно впроваджуються інноваційні технології, що підвищують точність і ефективність оцінювання.

Перспективним напрямом є інтеграція клінічних, психологічних і нейрофізіологічних даних, що дозволяє більш повно розкрити природу заїкання та оптимізувати корекційну роботу.

Список використаних джерел

1.Брецко І. І., Ямчук Т. Ю. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». 2022. № 15. С. 42-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2022_15_10 (дата звернення 02.04.2026).

2.Єфременко Ю.О. Корекційні засоби навчання дітей із порушеннями мовлення // Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти: збірник наукових праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 110-115. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/59859bf2-13bf-457b-af57-50406344304b (дата звернення 02.04.2026).

3.Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

4.Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. К.: ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

5.Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни: навч.-метод. посіб. К.: ФОП Цибульська В. О., 2023. 132 с.

6.Сайти та програми для логопедичних занять онлайн. URL: https://buki.com.ua/blogs/saiti-ta-programi-dlia-logopedicnix-zaniat-onlain/ (дата звернення 02.04.2026).

7.Singer, K.M., Hessling, A., Kelly, E.M., Singer, L., & Jones, R.M. Clinical characteristics associated with persistence of stuttering: a meta-analysis. J. Speech Lang. Hear. Res. 2020. 63:29953018. URL: https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00096 (дата звернення 03.04.2026).

8.Ткаченко Л.І. Подолання заїкання: посібник-тренажер. Тернопіль: Мандрівець, 2026. 72 с.

БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
ЗАЙЦЕВА Ольга
студентка групи 111 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ОЦІНКИ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ: ПЕРЕХІД ВІД МКХ-10 ДО МКХ-11 У КОНТЕКСТІ ДОМЕНІВ АДАПТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ

Сучасний етап розвитку науки, освіти та системи охорони здоров'я характеризується глибинними трансформаціями у розумінні природи порушень розвитку, інвалідності та функціонування людини. Традиційна медична модель, яка тривалий час домінувала в науковому дискурсі та практичній діяльності, поступово втрачає свою достатність для пояснення складних і багатовимірних процесів, що визначають життєдіяльність особи в умовах реального соціального середовища. У цьому контексті особливої ваги набуває оновлення міжнародних класифікацій, розроблених Всесвітньою організацією охорони здоров'я, зокрема перехід від МКХ-10 до МКХ-11, що відображає не лише технічну модернізацію, а насамперед зміну наукової парадигми [6]. Це зумовлює актуальність даного теоретичного дослідження.

Метою даної публікації є проаналізувати ключові зміни при переході від МКХ-10 до МКХ-11 та обґрунтувати їх значення для впровадження підходу, орієнтованого на функціонування особи відповідно до МКФ.

Зазначимо, що МКФ розглядає функціонування як динамічний результат взаємодії трьох основних компонентів [5]:

- функцій і структур організму;
- активності та участі;
- контекстуальних факторів (середовищних і особистісних).

Таким чином, у центрі уваги перебуває не лише захворювання, а реальна здатність особи до участі в житті суспільства. Тепер детально розглянемо трансформаційні зміні у підходах до оцінки порушень розвитку.

У межах МКХ-10 домінував нозологічний підхід, відповідно до якого центральне місце займав діагноз як фіксація певного захворювання або порушення. Така система орієнтувалася передусім на класифікацію патологій, їх симптомів і клінічних проявів, що забезпечувало стандартизацію медичної допомоги, однак водночас обмежувало можливості комплексного розуміння індивідуального функціонування особи. Людина розглядалася переважно через призму дефіциту, а оцінка її стану носила статичний характер, майже не враховуючи вплив соціального середовища, освітніх умов чи індивідуальних ресурсів. У практичній площині це нерідко призводило до редукції особистості до діагностичної категорії, що ускладнювало побудову ефективних стратегій підтримки, особливо у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [4].

Перехід до МКХ-11 знаменує якісно новий етап розвитку класифікаційних систем, оскільки ця версія побудована з урахуванням сучасних наукових досягнень і зорієнтована на інтеграцію з функціональними підходами, зокрема з МКФ. У межах цієї трансформації відбувається поступове зміщення акценту з діагнозу як кінцевої мети на функціонування як динамічну характеристику життєдіяльності людини. МКХ-11 не заперечує значення медичного діагнозу, проте розглядає його як одну зі складових комплексної оцінки, яка має доповнюватися аналізом здатності особи до діяльності, взаємодії та участі в соціальному житті [1].

Перехід до МКХ-11 супроводжується рядом якісних змін: розширення діагностичних критеріїв із урахуванням поведінкових і функціональних проявів; гнучкість і цифровізація класифікації, що дозволяє постійне оновлення; узгодженість із сучасними науковими підходами;

інтеграція з функціональними моделями, зокрема МКФ [5]. Особливо важливо, що МКХ-11 орієнтується не лише на те, що порушено, а й на те, як це впливає на повсякденне життя людини.

Сутнісною основою таких змін є утвердження біопсихосоціальної моделі, відповідно до якої інвалідність перестає трактуватися як виключно наслідок захворювання і розглядається як результат взаємодії між станом здоров'я людини та контекстуальними чинниками. Це означає, що обмеження життєдіяльності не є суто індивідуальною характеристикою, а формується під впливом середовища, яке може як посилювати, так і зменшувати прояви порушень. Такий підхід відкриває принципово нові можливості для розуміння розвитку, оскільки дозволяє аналізувати не лише труднощі, але й потенціал особи, її сильні сторони та ресурси.

Ключовою виділяється орієнтація на якість життя та участь. Якщо МКХ-10 фокусується на патології, то МКХ-11 у зв'язці з МКФ: враховує рівень участі особи; орієнтується на її включеність у соціальне життя; підкреслює значення підтримки, а не лише лікування [3].

У цьому контексті особливого значення набуває поняття доменів адаптивного функціонування, які відображають реальні сфери життєдіяльності людини та дозволяють оцінити рівень її участі в різних видах діяльності. Перехід до аналізу таких доменів означає відмову від вузько клінічного підходу на користь комплексного бачення розвитку, що включає когнітивні, комунікативні, соціальні та поведінкові аспекти. Зокрема, у центрі уваги опиняються такі сфери, як навчання, спілкування, соціальна взаємодія, самостійність у повсякденному житті та здатність до включення в суспільні процеси. Саме ці характеристики стають визначальними при оцінці ефективності корекційно-розвиткових і реабілітаційних втручань [2].

Ключовим елементом представленої схеми є перехід до аналізу доменів адаптивного функціонування, що відображає логіку МКФ [5]. Концептуальний блок передбачає розуміння розвитку як динамічного процесу; оцінку сильних сторін поряд із труднощами; врахування індивідуальної траєкторії розвитку. Соціальний блок (середовище як фактор) підкреслює, що середовище може виступати: бар'єром (недоступність освіти, стигматизація) або ресурсом (підтримка, адаптації, інклюзія). Це принципово змінює логіку допомоги: замість "зміни дитини" акцент робиться на зміні умов. Практичний блок (сфери життєдіяльності)ґрунтується на ключових доменах: навчання; комунікація; соціальна взаємодія; самостійність; участь у житті суспільства. Саме ці показники стають визначальними при оцінці ефективності втручання.

Важливо підкреслити, що у новій парадигмі середовище розглядається не як нейтральний фон, а як активний чинник, що впливає на функціонування особи. Освітні умови, соціальні установки, рівень підтримки з боку сім'ї та фахівців можуть виступати як бар'єрами, що обмежують можливості розвитку, або як фасилітаторами, які сприяють реалізації потенціалу. Такий підхід має особливе значення для системи інклюзивної освіти, де створення сприятливого середовища є ключовою умовою успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Перехід від МКХ-10 до МКХ-11 також супроводжується суттєвими змінами на діагностичному рівні, зокрема переходом від жорсткої категоризації до більш гнучкої та спектральної оцінки станів. Це дозволяє точніше відображати індивідуальні особливості розвитку, враховувати ступінь вираженості порушень і уникати надмірного узагальнення. У практичному вимірі це створює передумови для розроблення індивідуалізованих програм підтримки, які базуються не лише на діагнозі, а на реальних потребах і можливостях конкретної особи [1].

Окремої уваги заслуговує цифровізація МКХ-11, яка забезпечує її гнучкість, адаптивність і можливість інтеграції з сучасними інформаційними системами. Це сприяє більш ефективному використанню даних, полегшує міждисциплінарну взаємодію та забезпечує єдину "мову" для фахівців різних галузей, зокрема медицини, освіти (спеціальної та інклюзивної освіти зокрема) та соціальної роботи. У поєднанні з МКФ це створює основу для комплексного супроводу особи, орієнтованого на підвищення якості її життя.

Отже, відбувається розширення сфери застосування: якщо МКХ-10 використовувалася переважно в медицині, то МКХ-11 орієнтована на міждисциплінарне використання та активно застосовується в освіті, реабілітації, соціальній сфері. У поєднанні з МКФ вона формує спільну "мову" для різних фахівців.

Практичне значення трансформації є важливим для діяльності інклюзивно-ресурсних центрів; психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; розроблення індивідуальних програм розвитку; оцінки освітніх потреб дітей із порушеннями розвитку.

Зокрема, у роботі з особливми освітніми потребами це дозволяє:відійти від “ярликів”; бачити реальні можливості дитини; будувати індивідуальні стратегії підтримки.

Перехід від МКХ-10 до МКХ-11 є системною трансформацією, що відображає зміну парадигми — від медичної до біопсихосоціальної. Інтеграція з МКФ забезпечує: комплексне бачення функціонування особи; врахування середовища як ключового чинника; орієнтацію на участь і якість життя; підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії. Це відкриває нові можливості для розвитку інклюзивної освіти та вдосконалення системи підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Таким чином, трансформація від МКХ-10 до МКХ-11 відображає глибинні зміни у підходах до розуміння здоров’я, розвитку та інвалідності. Вона передбачає перехід від статичного, діагнозоцентричного бачення до динамічної моделі, що враховує функціонування особи в реальному соціальному контексті. Інтеграція з МКФ забезпечує можливість комплексної оцінки, орієнтованої на участь, адаптацію та реалізацію потенціалу, що є особливо важливим у сфері спеціальної освіти та психолого-педагогічного супроводу. Зазначені зміни сприяють формуванню нової парадигми допомоги, в центрі якої перебуває не порушення як таке, а людина з її індивідуальними можливостями, потребами та перспективами розвитку.

Список використаних джерел

1.ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics 2026-01 URL: https://icd.who.int/browse/2026-01/mms/en

2.International Classification of Functioning, Disability and Health 2026-01 URL: https://icd.who.int/browse/2026-01/icf/uk#2011053685%2Fother

3.Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0) / edited by TB Üstün, N Kostanjsek, S Chatterji, J Rehm. World Health Organization. 2010. 152. URL: https://www.who.int/publications/i/item/measuring-health-and-disability-manual-for-who-disability-assessment-schedule-(-whodas-2.0)

4.Класифікатор функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я НК 030:2022. Національний класифікатор України. Київ: Міністерство охорони здоров’я України. 2022. 226 с. URL: https://moz.gov.ua/uploads/8/44015-nk_030_2022_klasifikator_funkcionuvanna_obmezenna_zittedial_nosti.pdf

5.Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП. Всесвітня організація охорони здоров’я. 2007, 366 с. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf

6.Операційний план переходу України на Міжнародну статистичну класифікацію хвороб та споріднених проблем охорони здоров’я одинадцятого перегляду на 2025 – 2026 роки. Наказ Міністерства охорони здоров’я України 23 квітня 2025 року № 703. URL: https://moz.gov.ua/storage/uploads/9c93d257-2f63-43fd-b6ba-4136a94f8ac7/dn_703_23042025_dod.pdf

БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР,
аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Сучасні кризові умови (воєнний стан, вимушена міграція, дистанційне навчання, соціальна нестабільність) суттєво впливають на психоемоційний стан підлітків, посилюючи ризики виникнення труднощів у сфері спілкування. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) комунікативна діяльність є водночас базовою потребою та зоною підвищеної вразливості. Зростання рівня тривожності у цих умовах виступає ключовим чинником, що ускладнює процес взаємодії та сприяє формуванню стійких комунікативних бар'єрів. Це зумовлює необхідність їх системного аналізу через побудову структурної моделі.

У науковому дискурсі комунікативна діяльність розглядається як багатовимірний процес соціальної взаємодії (Д. Майєрс, С. Максименко, В. Москаленко та ін.). Особливості підліткового віку обґрунтовано в працях Ж. Піаже, Е. Еріксона, В. Моргуна. У спеціальній психології досліджуються труднощі спілкування дітей із мовленнєвими порушеннями та їх освітні потреби. Водночас проблема структурної організації комунікативних бар'єрів у взаємозв'язку з тривожністю в умовах кризових викликів залишається недостатньо розробленою.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати структурні компоненти комунікативних бар'єрів підлітків із ТПМ та визначити концептуальні засади моделі їх взаємозв'язку з рівнем тривожності в умовах кризових ситуацій.

Структурна модель дослідження комунікативних бар'єрів підлітків із ТПМ має враховувати:

- Багатокомпонентність феномена (мотиваційно-потребовий, емоційно-тривожнісний, регулятивно-поведінковий, самопрезентаційно-рефлексійний компоненти).
- Рівень тривожності як системоутворювальний або модераційний чинник.
- Кризовий контекст (воєнні події, дистанційне навчання, соціальна нестабільність) як зовнішнє середовище, що впливає на інтенсивність і характер прояву бар'єрів.
- Рівень освітніх труднощів та необхідної підтримки, відповідно до типології функціонально-мовленнєвих труднощів.

У моделі доцільно розглядати тривожність як змінну, що впливає на вираженість кожного структурного компонента та на характер їх взаємозв'язків. Це дозволить диференціювати підлітків із ТПМ за рівнем ризику формування стійких комунікативних бар'єрів та визначити напрями психолого-педагогічної підтримки. Тривожність у запропонованій нами моделі розглядається як системоутворювальний чинник, що: впливає на вираженість кожного структурного компонента; посилює або модифікує взаємозв'язки між ними; визначає індивідуальні траєкторії формування комунікативних бар'єрів.

У підлітків із високим рівнем тривожності навіть незначні мовленнєві труднощі можуть інтерпретуватися як значуща загроза, що призводить до посилення мотивації уникнення та соціальної ізоляції (Балинська, 2024).

Подолання комунікативних бар'єрів у підлітків із ТПМ відповідає принципам безбар'єрної освіти, яка передбачає створення психологічно безпечного середовища, індивідуалізацію підтримки та врахування функціональних можливостей здобувачів освіти (2021) .

У кризових умовах важливо: забезпечувати емоційну стабілізацію; зменшувати фактори соціального тиску; підтримувати розвиток комунікативної компетентності; враховувати індивідуальний рівень тривожності (Омельченко, Балинська, 2025).

Запропонована модель ґрунтується на положенні про те, що комунікативні бар'єри підлітків із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) мають системний, багатовимірний характер і формуються на перетині особистісних, емоційних, мотиваційних та поведінкових чинників.

У структурі моделі виділено чотири взаємопов'язані бар'єри:

- Бар'єр комунікативної мотивації (уникання).
- Бар'єр соціальної тривожності та емоційних блокад.
- Бар'єр регуляції комунікативної поведінки.
- Бар'єр комунікативної самопрезентації.

Принципово важливо підкреслити, що тривожність у запропонованій моделі розглядається як системоутворювальний чинник, який: впливає на вираженість кожного структурного компонента; посилює або модифікує взаємозв'язки між ними; визначає індивідуальні траєкторії формування комунікативних бар'єрів.

В умовах сучасних кризових викликів (воєнний стан, вимушена міграція, дистанційне навчання, соціальна нестабільність) рівень тривожності у підлітків суттєво зростає, що призводить до якісної трансформації проявів комунікативних труднощів (Балинська, 2025).

1. Бар'єр комунікативної мотивації (уникання) пов'язаний із трансформацією потреби у спілкуванні. У частини підлітків із ТПМ може формуватися не потреба у взаємодії, а мотивація уникання.

Критерій – Мотиваційно-потребовий. Даний критерій підкреслює важливість врахування мотивації до спілкування, так як саме воно є провідною діяльністю підліткового періоду.

Показник. Потреба у спілкуванні (Афіліативна потреба в умовах соціального стресу) характеризує прагнення до взаємодії попри страхи. Нормативно підлітковий вік характеризується високою потребою у груповій приналежності. Проте за умов підвищеної тривожності може спостерігатися суперечність між потребою в прийнятті та страхом оцінки, внутрішній конфлікт «хочу сплакування – боюся вступати в контакт, чи негативного досвіду спілкування».

Показник. Комунікативна ініціативність відображає готовність самостійно вступати у взаємодію. Комунікативна ініціативність у ситуаціях оцінювання характеризує готовність вступати у контакт, відповідати, ініціювати діалог.

У кризових умовах дистанційного навчання ініціативність може знижуватися через обмеження живого спілкування, дефіцит підтримуючого зворотного зв'язку, зростання соціальної невизначеності.

2. Бар'єр соціальної тривожності та емоційних труднощів. Цей бар'єр охоплює афективну сферу особистості й відображає рівень емоційної напруги, страху оцінювання та внутрішніх блокад у взаємодії. В умовах воєнного стану психоемоційна нестабільність стає фоновим станом розвитку підлітка. Для дітей із ТПМ це створює подвійне навантаження – мовленнєве й емоційне.

Критерій – Емоційно-тривожнісний. Цей критерій, на нашу думку, є центральним у моделі, оскільки саме тривожність виконує системоутворювальну функцію.

Показник. Рівень шкільної тривожності як системоутворювальний емоційний чинник відображає загальний фон емоційної напруженості в навчально-комунікативному середовищі.

Показник. Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні, що можуть проявлятися в страху осуду, сором'язливості, блокуванні ініціативи, уникненні зорового контакту. Також даний показник може бути представленим як вираженість страхів у соціально-оцінювальних ситуаціях і описувати страхи, пов'язані з демонстрацією знань, відповіддю біля дошки, усними виступами.

Показник. Адаптивність до стресу відображає здатність підлітка зберігати емоційну стабільність у складних умовах. Рівень фрустрації досягнення як індикатор зниження емоційної адаптивності відображає втрату віри у власні можливості досягати успіху.

3. Бар'єр регуляції комунікативної поведінки полягає у труднощах керувати власною поведінкою, емоційним станом під час спілкування, зниженій впевненості під час комунікативної ситуації.

Критерій – Регулятивно-поведінковий охоплює здатність керувати власною поведінкою у процесі взаємодії, адекватно реагувати на соціальні стимули та відстоювати власну позицію.

Показник. Самоконтроль у спілкуванні. Низький рівень самоконтролю може проявлятися як: імпульсивність, уникання відповідальності, надмірне самостримування чи скутість у взаємодії. У підлітків із ТПМ з високим рівнем тривожності може спостерігатися надмірне обдумування кожного слова, уповільнення мовлення, додаткове напруження, – що може свідчити про гіперконтроль мовлення, який ускладнює його природність.

Показник. Комунікативна толерантність відображає здатність приймати відмінності інших. Низька толерантність може бути компенсаторною реакцією на власну вразливість. Комунікативна толерантність в умовах загальної тривожності характеризує здатність витримувати соціальну фрустрацію без емоційного зриву. При високій тривожності може формуватися зниження толерантності та виникати імпульсивність або уникальні реакції.

Показник. Асертивність характеризує здатність упевнено, але неконфліктно відстоювати власну позицію. Асертивність як протилежність страху самовираження відображає здатність відстоювати себе без агресії та уникання. Високий страх самовираження може знижувати асертивність.

4. Бар'єр комунікативної самопрезентації проявляється у труднощах позитивного представлення себе в ситуації міжособистісної взаємодії. Для підлітків із ТПМ характерним є підвищена чутливість до оцінки, переживання власної «інакшості», страх публічного мовлення.

У підлітковому віці, відповідно до концепції ідентичності Е. Еріксона, особливо загострюється потреба у визнанні. Наявність мовленнєвого порушення може сприйматися як загроза соціальному статусу, що формує внутрішній бар'єр самопрезентації (Балинська, 2024).

Критерій – Самопрезентаційно-рефлексивний. Цей критерій відображає, як підліток із ТПМ сприймає себе як суб'єкта спілкування, наскільки він приймає власні мовленнєві утруднення і чи здатен презентувати себе без внутрішнього блокування.

Показник. Загальна самооцінка – відображає глобальне ставлення підлітка до себе. Загальна самооцінка формується на основі досвіду навчання, взаємодії з однолітками та ставлення дорослих. У підлітків із ТПМ вона часто залежить від успішності мовленнєвої діяльності. Низька самооцінка у поєднанні з мовленнєвими труднощами сприяє формуванню невпевненості, очікування негативної реакції, відмови від ініціативи.

У кризових умовах нестабільність життєвої ситуації може ще більше знижувати відчуття власної компетентності шляхом зниження відчуття контролю над життям, що посилює вразливість самооцінки. Загалом в кризових умовах тривожність генералізується (війна, нестабільність, дистанційне навчання), що робить самооцінку ще більш нестійкою.

Показник. Самооцінка соціально-комунікативної компетентності в ситуації соціального стресу – відображає суб'єктивне сприйняття власної здатності ефективно взаємодіяти з іншими. Це уявлення підлітка про власну здатність бути «ефективним співрозмовником». Також даний показник відображає суб'єктивне уявлення підлітка про власну спроможність взаємодіяти з однолітками та дорослими в умовах оцінювання.

За високої тривожності підліток переоцінює значущість помилки, тобто відбувається гіперфокус на власних помилках, перебільшує негативну оцінку з боку однолітків, демонструє занижену віру у власні комунікативні можливості, що посилює внутрішнє очікування невдачі.

Показник. Інтенсивність страху самовираження та фіксації на мовленнєвому порушенні. Проявляється у постійній саморефлексії щодо порушення мовлення, униканні мовленнєво насичених ситуацій, внутрішньому напруженні під час висловлювання. Характеризує ступінь внутрішнього блокування самопрезентації в ситуаціях необхідності говорити, виступати, відповідати.

Для підлітків із ТПМ через можливу підвищену рефлексію щодо власного мовлення може виникати уникання публічності. При високому рівні тривожності може формуватися нав'язлива фіксація, що проявляється у передбаченні осуду, униканні відповідей, психофізіологічній напрузі перед висловлюванням.

Із представленої моделі структурних компонентів комунікативних бар'єрів з тяжкими порушеннями мовлення можемо відмітити системоутворювальну роль тривожності. У межах моделі тривожність визначає інтенсивність прояву кожного бар'єра, посилює взаємозв'язки між ними, формує індивідуальну траєкторію розвитку комунікативних труднощів. Також необхідно відмітити узагальнюючий наскрізний механізм. Фіксація на порушенні впливає на зниження самооцінки, що веде до підвищення тривожності, це посилює емоційні бар'єри, які формують мотивацію уникання та зниження ініціативності, що призводить до порушення регуляції поведінки, а все це, в свою чергу, сприяє закріпленню комунікативного бар'єра.

Комунікативні бар'єри підлітків із ТПМ мають системний і багатовимірний характер та формуються на перетині мотиваційних, емоційних, поведінкових і рефлексивних чинників. Обґрунтовано доцільність виокремлення чотирьох структурних компонентів: мотиваційно-потребового, емоційно-тривожнісного, регулятивно-поведінкового та самопрезентаційно-рефлексійного. Доведено, що тривожність є системоутворювальним чинником, який визначає динаміку та взаємозв'язки між компонентами. Кризовий контекст підсилює прояви кожного компонента та ускладнює їх взаємодію.

Перспективи дослідження полягають в емпіричній перевірці запропонованої моделі, виявленні типових профілів комунікативних бар'єрів та розробленні програм психологічного супроводу підлітків із ТПМ з урахуванням рівня тривожності.

Список використаних джерел

1.Балинська М. Комунікативні бар'єри підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: теоретичний вимір дослідження. Науково-методичний збірник Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 24, 2024. С.11 – 32.URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.237

2.Балинська М. Особливості ґенези тривожності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових викликів сучасності. Науково-методичний збірник Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 25. 2025. С. 25 – 46. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.254

3.Омельченко І.М, Балинська М.В. Кризова ситуація як предиктор розвитку комунікативних бар'єрів у підлітків із різним рівнем тривожності з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий журнал Габітус. Вип. 71. 2025. С. 201 – 208. URL: https://doi.org/10.32782/2663-5208

4.Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

5.Drobot, O. & Zamsha, A. (2021). Algorithm for providing individual communicative needs of deaf educators. KELM (Knowledge, Education, Law,Management), 7(43), vol. 1. 2021. P. 23-30. doi: https://doi.org/10.51647/kelm.2021.7.1.4

БАРАНОВИЧ Христина, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

Проблема активізації мовлення дітей 2–4 років є однією з актуальних у логопедичній та корекційно-розвитковій роботі, оскільки саме ранній та молодший дошкільний вік становлять сензитивний період для становлення комунікативної ініціативи, розуміння зверненого мовлення,

первинного словника, фразового мовлення й елементарної діалогічної взаємодії. У практичному мовленні фахівців раніше часто використовували словосполучення «запуск мовлення», однак у науковому тексті точніше вживати поняття «активізація мовлення», «стимулювання мовленнєвої активності», «формування потреби в мовленнєвій взаємодії». Це дає змогу уникнути розуміння мовлення як функції, яку можна «запустити» окремим прийомом, і натомість розглядати його як результат взаємодії сенсорного, моторного, когнітивного, емоційного та соціально-комунікативного розвитку дитини [1; 3; 5].

Ранній вік охоплює період інтенсивного переходу від предметно-маніпулятивної діяльності до предметно-ігрової та мовленнєво опосередкованої взаємодії. У дітей третього року життя когнітивний розвиток часто випереджає мовленнєве оформлення досвіду: дитина вже розуміє ситуації, дії, властивості предметів, але не завжди може вербалізувати їх. Саме тому важливо створювати умови, у яких слово виникає не як вимога дорослого «скажи», а як потрібний дитині засіб отримати предмет, продовжити гру, обрати дію, звернутися до партнера або завершити знайому ігрову ситуацію. Н. Гавриш, С. Васильєва та В. Рагозіна підкреслюють значення цілеспрямованої роботи зі стимулювання мовленнєвої активності в мовленнєвому середовищі як засобу розвитку мовлення й інтелекту дітей раннього віку [4].

Для дитини раннього віку слово пов’язане з конкретною ситуацією, інтонацією, жестом, дією та емоційною реакцією дорослого. Тому логопедична робота з активізації мовлення не може обмежуватися повторенням слів за зразком. Вона має будуватися через спільну дію, наслідування, емоційний контакт, багаторазове програвання знайомих ситуацій і поступове ускладнення мовленнєвого завдання [1; 2; 3].

Дидактична гра в цьому контексті є спеціально організованою педагогічною ситуацією, у якій поєднуються ігровий мотив, дидактичне завдання, мовленнєва дія, правила, предметний або зображувальний матеріал і результат. На відміну від вправи, дидактична гра знижує напруження, підтримує інтерес дитини, дає можливість багаторазово повторювати мовленнєві дії без відчуття примусу. Для дітей 2–4 років це особливо важливо, оскільки їхня довільна увага ще нестійка, а пізнавальна активність тісно пов’язана з емоційністю, рухом, наочністю та безпосереднім контактом з дорослим.

В. Тарасун розглядає гру дошкільника з порушеннями мовлення як значущий засіб корекційно-розвиткової роботи, оскільки в ігровій діяльності активізуються пізнавальні процеси, мовленнєва взаємодія, наслідування, планування дії та соціальна поведінка дитини [9]. У логодидактичному підході, обґрунтованому дослідницею, навчання й корекційна робота мають ураховувати особливості розвитку дитини, її провідний спосіб пізнання, доступність завдань, послідовність, опору на збережені функції та створення умов для активної участі дитини в діяльності [8]. Отже, дидактична гра є природним засобом поєднання логопедичного завдання з провідною для дошкільного віку діяльністю.

Для дітей 2–4 років активізація мовлення через дидактичну гру має охоплювати кілька взаємопов’язаних напрямів. Перший напрям — розвиток розуміння мовлення. На цьому етапі використовують ігри на виконання простих інструкцій: «дай», «поклади», «візьми», «покажи», «нагодуй ляльку», «покатай машинку», «посади ведмедика». Такі ігри формують зв’язок між словом, предметом і дією. Для дітей, які ще не мають активного мовлення або мають обмежений словник, розуміння мовлення є базою для подальшого переходу до наслідування звуків, складів, слів і коротких фраз.

Другий напрям — формування мовленнєвого наслідування. У практиці логопеда це можуть бути ігри з тваринами, транспортом, побутовими предметами, музичними іграшками: «хто як говорить?», «машинка їде: бі-бі», «ведмедик спить: ш-ш-ш», «курочка кличе: ко-ко», «дзвоник дзвенить: дзінь». Науково коректно розглядати такі завдання не як механічне повторення звуків, а як формування звукової та інтонаційної наслідувальності, що є передумовою активного мовлення. У дітей раннього віку наслідування краще виникає в емоційно забарвленій ситуації, коли звук має ігровий сенс і пов’язаний з дією.

Третій напрям — активізація словника. У молодшому дошкільному віці дитина поступово засвоює назви предметів, дій, ознак, простих просторових відношень. Ефективними є ігри

«чарівний мішечок», «хто сховався?», «що зникло?», «знайди такий самий», «поклади великий м'яч», «дай маленьку ложку», «хто що їсть?», «кому що потрібно?». У таких іграх слово вводиться не ізольовано, а в системі зв'язків: предмет — дія, предмет — ознака, предмет — призначення, предмет — ситуація. Такий підхід узгоджується з позицією Г. Лукачович щодо значення лексико-семантичних умінь для добору, поєднання й використання слів у різних контекстах [6].

Четвертий напрям — формування елементарної фрази. Для дітей 2–4 років важливо переходити від окремого слова до дво- і трислівних висловлювань: «ляля спить», «дай м'яч», «кіт їсть», «машина їде», «ведмедик упав». У дидактичній грі така фраза має виникати з потреби дитини повідомити, попросити, відповісти або продовжити дію. Логопед може використовувати моделі фраз із повторюваною структурою: «хто це?», «що робить?», «який?», «де?». Важливо, щоб дорослий не перевантажував дитину граматичними поясненнями, а багаторазово подавав правильний мовленнєвий зразок у різних ігрових ситуаціях.

П'ятий напрям — розвиток діалогічної взаємодії. Мовлення дитини активізується тоді, коли вона має адресата й мотив для звернення. Тому в дидактичній грі доцільно використовувати чергування ролей, прості запитання, прохання, вибір, коментування дії. Наприклад, у грі «магазин» дитина може просити: «дай сік», «хочу хліб», «ще яблуко»; у грі «лікар» — називати частини тіла, дії, стан; у грі «нагодуй тваринку» — добирати їжу й коментувати: «зайчик їсть моркву». А. Богуш зазначає, що в грі моделюється комунікативна ситуація, а отже, гра може бути тренінгом мовленнєвої поведінки дитини [2].

У корекційно-розвитковій роботі з дітьми 2–4 років дидактична гра має відповідати кільком вимогам. По-перше, вона повинна бути короткою, емоційно насиченою й зрозумілою за правилами. По-друге, мовленнєве завдання має бути доступним: від невербальної відповіді та показу — до звуконаслідування, слова, словосполучення й короткої фрази. По-третє, потрібно використовувати натуральні предмети, реалістичні іграшки, фото або чіткі предметні картинки, оскільки діти цього віку краще розуміють слово через конкретну дію з предметом. По-четверте, дорослий має підтримувати будь-яку комунікативну спробу дитини: погляд, жест, вокалізацію, склад, слово, фразу. Саме така підтримка переводить мовленнєву пасивність у поступову мовленнєву активність.

З позиції корекційно-розвиткової роботи особливу цінність мають ігри з багаторазовим повторенням однієї мовленнєвої моделі. Наприклад, у грі «хто в будиночку?» кожне відкривання віконця супроводжується питанням і відповіддю: «хто там? — кіт», «кіт нявкає», «кіт спить». У грі «поїзд» можна багаторазово відпрацьовувати слова «їде», «стоп», «ще», «ту-ту», імена пасажирів, прості фрази «зайчик їде», «ляля сіла». Повторення в таких іграх не сприймається дитиною як одноманітна вправа, бо кожен повтор підтримується дією, очікуванням, сюжетом або зміною ігрового персонажа.

Доцільно також враховувати змістовий аспект лексики. Г. Лукачович у дослідженнях, присвячених формуванню природничо-екологічної та лексико-семантичної компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, підкреслює значення тематично організованого словника й контекстного використання лексичних одиниць [6; 7]. Для дітей 2–4 років це може бути реалізовано через прості теми: «іграшки», «їжа», «одяг», «тварини», «частини тіла», «транспорт», «сім'я», «посуд», «овочі та фрукти». У межах кожної теми логопед добирає не надмірну кількість слів, а функціонально значущі слова, які дитина може використати в реальній комунікації. Важливо не підмінювати активізацію мовлення вимогою негайного говоріння. Якщо дитина не повторює слово, логопед не повинен багаторазово наполягати «скажи». Ефективнішою є стратегія мовленнєвого моделювання: дорослий сам називає предмет, коментує дію, робить паузу для відповіді, приймає невербальну реакцію, повторює правильний зразок і знову включає слово в дію. Такий підхід відповідає психолого-педагогічним умовам мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, серед яких дослідники виокремлюють поетапність, розвивальне мовленнєве середовище, співпрацю закладу дошкільної освіти й сім'ї, а також урахування актуальних і потенційних можливостей дитини [5].

У роботі логопеда дидактична гра може виконувати діагностичну, корекційну й мотиваційну функції. Діагностична функція полягає в тому, що в грі можна спостерігати, чи

розуміє дитина інструкцію, чи наслідує звук, чи називає предмет, чи користується жестом, чи ініціює контакт. Корекційна функція реалізується через спеціально підібрані ігри, спрямовані на розширення словника, формування фрази, розвиток слухової уваги, артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання та комунікативної поведінки. Мотиваційна функція полягає в тому, що гра створює позитивний емоційний фон і зменшує опір дитини до мовленнєвого завдання.

Практичний алгоритм використання дидактичної гри для активізації мовлення включає такі етапи: встановлення емоційного контакту; демонстрацію предмета або персонажа; коротку ігрову ситуацію; подання мовленнєвого зразка; паузу для відповіді дитини; прийняття будь-якої комунікативної реакції; розширення відповіді дорослим; повторення мовленнєвої моделі в новій дії; завершення гри позитивним результатом. Наприклад, якщо дитина показала на м’яч, дорослий може розширити реакцію: «м’яч», «дай м’яч», «м’яч котиться», «ще м’яч». Так дитина поступово переходить від жесту до слова, від слова до фрази, від реактивної відповіді до ініціативного звернення.

Отже, дидактична гра є ефективним засобом активізації мовлення дітей раннього та молодшого дошкільного віку, оскільки відповідає їхнім віковим потребам, забезпечує емоційно позитивну взаємодію з дорослим, створює природний мотив для мовлення й дає змогу поєднати корекційне завдання з предметною, руховою та комунікативною діяльністю. У корекційно-розвитковій роботі дітей 2–4 років доцільно говорити не про «запуск мовлення», а про системну активізацію мовленнєвої діяльності, що охоплює розуміння мовлення, наслідування, словник, фразу, діалог і комунікативну ініціативу.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.

2.Богуш А. М. Становлення і розвиток розуміння мовлення дітьми раннього віку в контексті дискурсивної лінгвістики. Наука і освіта. 2011. № 2. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/2_2011/1.pdf (дата звернення: 28.04.2026).

3.Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ : Слово, 2009. 408 с.

4.Гавриш Н. В., Васильєва С. А., Рагозіна В. В. Виховуємо і розвиваємо дітей раннього віку : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 159 с.

5.Івах С. М., Паласевич І. Л. Психолого-педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в процесі спілкування з дорослими. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 69, т. 1. С. 84–87. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.16.

6.Лукачович Г. О. Концептуальні засади формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2024. № 5. С. 22–26. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-5-4.

7.Лукачович Г. Екологічна обізнаність спеціалістів як передумова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 77, т. 2. С. 242–248. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-2-35.

8.Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.

9.Тарасун В. В. Гра дошкільника з порушеннями мовлення: теорія і практика : підручник. Київ : Книга-плюс, 2023. 364 с.

БАРЧУК Олена, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю І10«Соціальна робота та консультування»*
заочної форми навчання,
Уманський національний університет
ІСАЧЕНКО Вікторія, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*
Уманський національний університет

ПРОФІЛАКТИКА ВТОРИННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ СУПРОВОДУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні визначається не лише інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітній простір, а й функціонуванням цієї системи в умовах безперервних суспільних викликів та воєнного стану. Фахівці супроводу — асистенти вчителів, спеціальні педагоги, психологи та логопеди — виступають «першим ешелоном» психолого-педагогічної допомоги. Постійна взаємодія з вихованцями, які мають досвід травматизації (втрата рідних, переміщення, страх обстрілів), створює ризик виникнення вторинного травматичного стресу (STS). Вторинна травматизація є професійною деформацією, що виникає внаслідок емпатичного залучення в роботу з травмованими клієнтами, і за відсутності належної профілактики призводить до повної втрати працездатності та професійного вигорання. [1]

Питання вторинної травматизації (second-hand trauma) детально досліджували Ч. Фіглі, Б. Штамм та українські науковці в контексті допомогаючих професій. Проте в інклюзивній освіті цей феномен має свою специфіку, оскільки педагог працює з дитиною щоденно протягом тривалого часу, що посилює ефект «вторинного ехо» травми.

В основі вторинної травматизації лежить розвиток «втоми від співчуття». Фахівець, намагаючись створити інклюзивне середовище, емоційно «пропускає крізь себе» біль дитини та її родини.

Симптоматика може проявлятися на трьох рівнях:

- Когнітивний рівень: зниження концентрації, нав’язливі думки про складні кейси учнів, зміна світогляду («світ став небезпечним»).
- Емоційний рівень: почуття безпорадності, емоційна відстороненість (деперсоналізація), підвищена дратівливість або апатія.
- Соматичний рівень: порушення сну, хронічні головні болі, психосоматичні розлади, викликані постійною м'язовою напругою. [4]

Ефективна система запобігання вторинній травматизації має включати два вектори: інституційний (адміністративний) та індивідуально-технічний.

Інституційні заходи:

- Впровадження супервізій: Організація зустрічей із зовнішнім експертом для розбору складних емоційних станів, а не лише методичних аспектів уроку.
- Інтервізійні групи («Рівний-рівному»): Створення майданчиків для горизонтальної підтримки всередині закладу освіти, де педагоги можуть поділитися почуттями без ризику оцінювання їхньої компетентності. [2]
- Ротація та гнучкість: Можливість короткострокових перерв або зміни виду діяльності для фахівців, які працюють з найбільш «важкими» в емоційному плані учнями.
- Індивідуальні практичні інструменти (Self-help):

Техніка «Контейнування емоцій»: Розвиток навички сприймати емоції дитини як «матеріал для роботи», а не як особисту образу чи власну провину.

Вправа «Заземлення» (Метод 5-4-3-2-1): У моменти гострого стресу фахівець має ідентифікувати 5 предметів, які бачить, 4 — до яких може доторкнутися, 3 — які чує, 2 — запахи, 1 — смак. Це повертає свідомість у стан «тут і зараз».

Метод «Шлюз»: Створення ритуалу переходу від роботи до дому. Це може бути зміна одягу, прослуховування певної музики або піша прогулянка, під час якої професійна роль «фахівця супроводу» залишається в межах школи.

Робота з межами: Чітке усвідомлення концепції «Я можу змінити лише те, що в моїй зоні контролю». Педагог не може відмінити війну чи діагноз дитини, але може створити безпечні 45 хвилин уроку.

У 2026 році дедалі важливішу роль відіграють мобільні додатки для ментального здоров'я, адаптовані для освітян. Використання ШІ-асистентів для автоматизації рутинної паперової звітності дозволяє фахівцям вивільнити ресурс для емоційного відновлення, а не витрачати його на бюрократичні процеси. [3]

Профілактика вторинної травматизації не є виявом слабкості фахівця, а є невід'ємною частиною його професійної етики та гігієни. Створення системи психологічної підтримки для асистентів учителів та спеціальних педагогів є стратегічним завданням держави. Адже лише «збережений» фахівець здатен стати опорою для дитини з ООП, забезпечуючи сталий розвиток інклюзивного суспільства в кризові часи.

Список використаних джерел

1.Канигіна О. М. Психологічна стійкість вчителів в умовах воєнного стану: методичні рекомендації. Київ: НаУКМА, 2024. 45 с.

2.Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від теорії до практики. Київ: АТОПОЛ, 2023. 210 с.

3.Професійний стандарт: Вчитель закладу загальної середньої освіти. Редакція 2025 року. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 27.04.2026).

4.Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York: Routledge, 2022. 280 p.

5.Stamm B. H. The Concise ProQOL Manual. Pocatello: ProQOL.org, 2023. 88 p.

БІЛЕЦЬКА Олена,
студентка групи 11 СОз
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
***БРОВЧЕНКО Анастасія** к.психолог.н.,*
доцент, старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ПСИХОЛОГІЯ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ У ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО СУПРОВОДУ

Підлітковий вік є одним із найбільш суперечливих і психологічно насичених етапів онтогенезу. Особливої специфіки цей період набуває у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, що зумовлює необхідність поглибленого психолого-педагогічного аналізу їхнього емоційного та поведінкового функціонування. Дослідники характеризують цей період як «хиткий», «зламний» та «конфліктний» – час, коли звичні моделі поведінки та взаємодії з

оточенням перестають бути ефективними, а нові ще не сформовані. Для самого підлітка це передусім пошук власної ідентичності, спроба вийти з-під опіки дорослих та усвідомити своє «Я».

Особливого значення підліткова криза набуває в контексті порушень психофізичного розвитку. Як зазначає Макарчук Н. О., у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку криза обтяжується незрілістю нервових процесів, несформованістю «Я-образу» та зниженою здатністю до саморегуляції [3]. Незрілість нейрорегуляторних механізмів зумовлює специфічний характер емоційних реакцій: тривалу афективну збудливість, неможливість довільно контролювати поведінку та труднощі у розумінні власних переживань.

Провідною психологічною особливістю кризи є так званий «афект неадекватності» – гострий розрив між завищеними домаганнями підлітка та його реально низькою самооцінкою. Такий розрив породжує стійку тривогу, агресивність (нерідко спрямовану на себе), негативізм і різкі перепади настрою. У підлітків із порушеннями розвитку ці прояви можуть набувати ще більш вираженого характеру через труднощі самоідентифікації: вони не здатні чітко описати своє «Я», схильні до самопринизливих характеристик і соціального уникання [1].

Водночас підліткова криза у осіб із порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як багатофакторний процес, у якому важливу роль відіграють не лише індивідуально-психологічні особливості підлітка, а й умови його найближчого соціального оточення. Серед них провідне місце займає сім'я як основне середовище емоційної підтримки, формування поведінкових моделей та розвитку навичок саморегуляції.

Психологічний стан батьків, які виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку, безпосередньо впливає на перебіг підліткової кризи у їхніх дітей. Сухіна І. наголошує, що такі батьки перебувають у стані хронічного стресу, зумовленого невизначеністю майбутнього дитини, постійною потребою у здійсненні догляду та відчуттям власної безпомічності [4].

Дані досліджень свідчать про те, що у більшості батьків, залучених до дослідження, стадія виснаження є сформованою або перебуває в активній фазі. Значна частина батьків застрягає на фазі «резистенції» – психологічного захисту через емоційну відстороненість або байдужість до потреб підлітка. Можна спостерігати пряму залежність: емоційна нестабільність батьків (яка спостерігається доволі часто) підсилює тривожність та агресивність підлітків, створюючи замкнене коло взаємних конфліктів.

Додатковим чинником є почуття провини та «мучеництва», яке нерідко переростає у деструктивні стилі виховання – гіперопіку або, навпаки, емоційне відсторонення. Неадекватне батьківське ставлення (надмірна критика, очікування невдачі) призводить до формування у підлітків «образу невдахи» та зниження соціальної активності. Соціальна ізоляція сімей, зумовлена страхом осуду або нестачею часу, додатково посилює відчуття безвиході та недовіри до зовнішнього середовища.

Одним із центральних завдань психолого-педагогічного супроводу підлітків із порушеннями розвитку є формування навичок емоційної саморегуляції. Макарчук Н. О. розглядає розвиток саморегуляції як системний процес, що включає навчання підлітка розпізнавати власні емоційні стани, опановувати техніки зниження емоційного напруження та свідомо керувати поведінковими реакціями [3]. Практичні програми розвитку саморегуляції передбачають застосування різноманітних технік: дихальних вправ, тілесно-орієнтованих методів, технік «заземлення», візуалізації та арт-терапевтичних практик. Ці методи адаптуються до індивідуальних особливостей підлітка, зокрема враховуються специфіка наявних порушень (зору, слуху, інтелекту) та актуальний рівень розвитку емоційно-вольової сфери. При роботі з підлітками, які мають порушення пізнавальної діяльності, доцільним є використання наочних алгоритмів та покрокових інструкцій [2].

Важливим аспектом є також навчання батьків технікам саморегуляції – подолання гніву, роздратованості та відновлення власних психологічних ресурсів. Опитування засвідчують, що саме цей запит є найбільш гострим: до половини батьків потребують індивідуальних консультацій психолога, а більшість відчувають інформаційний дефіцит щодо реагування на специфічні підліткові прояви (прагнення автономії, статеве дозрівання) на тлі основного діагнозу дитини.

Ефективна підтримка підлітків із порушеннями розвитку та їхніх сімей є можливою лише за умови злагодженої взаємодії між фахівцями різних профілів – психологом, соціальним педагогом, дефектологом і вчителями. Дослідники і практики наголошують на необхідності організації такого супроводу в умовах інклюзивної освіти, де батьки розглядаються не як пасивні отримувачі послуг, а як повноправні партнери корекційно-виховного процесу [2, 4].

Серед форм роботи особливого значення набувають групові форми взаємодії з батьками: «Батьківські клуби» та групи взаємопідтримки. Такі групи виконують терапевтичну функцію, дозволяючи батькам ділитися досвідом, отримувати емоційне підкріплення та долати відчуття соціальної ізольованості. Не менш важливим є освітньо-просвітницький компонент супроводу: інформування батьків про вікові особливості підліткової кризи, навчання методам ненасильницької комунікації та стратегіям поведінки у кризових ситуаціях.

Комплексний підхід до супроводу охоплює три рівні регуляції стану: фізіологічний (нормалізація сну, режиму відпочинку), емоційно-вольовий (розвиток навичок саморегуляції та опанування стресу) та ціннісно-смисловий (підвищення самоприйняття, переосмислення ролі батьків особливої дитини). Лише комплексний, системний вплив на всіх трьох рівнях здатний забезпечити сталу позитивну динаміку у стосунках між батьками та підлітком.

Поряд із сімейними чинниками ключовим напрямом психолого-педагогічного супроводу залишається безпосередня робота з підлітком. Вона передбачає формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток адекватного «Я-образу», зниження рівня тривожності та навчання конструктивним способам реагування на фрустрацію.

Підліткова криза в осіб із порушеннями психофізичного розвитку є складним багатофакторним явищем, що потребує системної психолого-педагогічної підтримки. Дослідження показують, що її подолання можливе за умови розвитку навичок саморегуляції у підлітка та надання психологічної допомоги батькам.

Важливо враховувати взаємозв’язок між емоційним вигоранням батьків і тривожністю підлітків, що зумовлює необхідність їх активної участі в корекційному процесі. Ефективними є мультидисциплінарний підхід, групова робота та індивідуальне консультування, які сприяють створенню підтримувального сімейного середовища.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку програм розвитку саморегуляції для підлітків із різними порушеннями та вивчення ефективності групової підтримки батьків в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1.Вовченко О. А. Специфіка кризи підліткового віку осіб із порушеннями інтелектуального розвитку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. 2021. № 13. С. 30–38.

2.Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.

3.Макарчук Н.О. Специфіка особистісних засобів саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць / голов. ред. В. В. Середа. Львів : ЛьвДУВС, 2014. Вип. 2. С. 126-137

4.Сухіна І. Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Вип. 17. С. 220-233.

БІЛІЧЕНКО Марина, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*
БОНДАР Віталій, *д.п.н., професор, професор кафедри спеціальної педагогіки Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ ІЗ ФФНМ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДОЛАННЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Формування навичок звукового аналізу і синтезу є однією з ключових передумов оволодіння грамотою та важливим показником сформованості мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку. У загальнопедагогічному аспекті А. Богуш і Н. Гавриш зазначають, що звуковий аналіз і синтез забезпечують усвідомлення звукової структури слова та становлять основу підготовки до навчання читання і письма [1].

У психолінгвістичному аспекті, за Є. Соботович, ці процеси розглядаються як складова фонематичних процесів, що охоплюють фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, аналіз і синтез. Водночас Н. Голуб у межах лінгводидактичного підходу підкреслює значення сформованості мовленнєвих умінь як передумови оволодіння грамотою [2].

Під звуковим аналізом розуміють здатність дитини виділяти звуки у слові, визначати їх послідовність і позицію, тоді як звуковий синтез передбачає об’єднання звуків у цілісне слово. Ці процеси мають складну психофізіологічну основу і формуються поступово у взаємодії мовленнєвих і пізнавальних функцій.

У дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) спостерігається недостатня сформованість фонематичного сприймання та уявлень, що призводить до труднощів звукового аналізу і синтезу. Це проявляється у невмінні визначати місце звука в слові, встановлювати його послідовність, а також у труднощах об’єднання звуків у слово.

З позиції нейропсихологічного підходу Є. Соботович і В. Тарасун зазначають, що формування навичок звукового аналізу і синтезу забезпечується взаємодією сукцесивних і симультанних процесів. Сукцесивні процеси забезпечують послідовну обробку інформації та лежать в основі операцій звукового аналізу — виділення, впорядкування та відтворення звукових послідовностей. Натомість симультанні процеси забезпечують цілісне сприймання та інтеграцію мовленнєвої інформації, що є необхідним для звукового синтезу [4; 5].

Є. Соботович підкреслює, що мовлення є програмованою діяльністю, яка передбачає серійну організацію артикуляційних рухів. У зв’язку з цим недостатність моторного планування проявляється у труднощах послідовного відтворення звуків, переключення між артикуляційними позиціями та формування звуко-складової структури слова. Зазначені труднощі безпосередньо пов’язані з недорозвиненням сукцесивних процесів, які забезпечують часову організацію мовлення та програмування мовленнєвих дій [4].

Отже, труднощі формування навичок звукового аналізу і синтезу у дітей із ФФНМ, за даними досліджень А. Богуш, Є. Соботович та Ю. Рібцун, мають комплексний характер і зумовлені недорозвиненням фонематичного слуху, порушенням сукцесивних і симультанних процесів, а також недостатністю моторного планування мовлення [1; 3; 4].

У контексті подолання зазначених труднощів А. Богуш та Н. Гавриш розглядають гру як провідну діяльність дошкільника, у якій найбільш ефективно формуються пізнавальні та мовленнєві процеси. У логопедичній практиці дидактична гра виступає як спеціально організований засіб формування мовленнєвих навичок [1].

Використання дидактичних ігор забезпечує поетапне формування звукового аналізу (через розвиток сукцесивних дій), розвиток цілісного сприймання слова (симультанні процеси),

формування моторних програм мовлення через поєднання мовлення і дії, а також підвищення мотивації та активності дітей.

Застосування дидактичної гри відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти України, який передбачає формування звукової культури мовлення, розвиток фонематичного сприймання та підготовку дітей до навчання грамоти на основі ігрової діяльності.

Таким чином, поєднання загальнопедагогічного, логопедичного та нейропсихологічного підходів дозволяє розглядати формування навичок звукового аналізу і синтезу як складний багаторівневий процес, що базується на взаємодії мовленнєвих, когнітивних і моторних механізмів. Використання дидактичної гри як провідного засобу корекційно-розвивальної роботи створює оптимальні умови для розвитку цих процесів та підготовки дітей із ФФНМ до оволодіння грамотою.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.

2.Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: 2016. С. 433 – 437.

3.Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730353/3/Рібцун_Учні%20початкових%20класів.pdf?utm_source=chatgpt.com

4.Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. Київ, 1997. 44 с.

5.Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник. 2-е видання. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. 392 с.

БІЛОГУРОВА Аліна,
студентка групи 111 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ В УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ З РАС: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність обраної теми зумовлена зростанням кількості дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) та необхідністю забезпечення діяльності (малювання, ліплення, аплікація) які ефективно сприяють розвитку дрібної моторики, зорово-моторної координації та сенсорної інтеграції, що є фундаментальним для молодшого шкільного віку.

У сучасному освітньому просторі відкриваються надзвичайні перспективи для соціалізації та гармонійного розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. Сьогодні інклюзія стає не просто формальністю, а живою платформою для розкриття унікального внутрішнього світу кожної дитини. Особливу роль у цьому процесі відіграє художня творчість, яка стає для дитини з РАС потужним інструментом самовираження та природним каналом комунікації. Питання розвитку творчості, соціалізації та підтримки дітей з особливими освітніми потребами (зокрема РАС) досліджували видатні вчені, чиї праці допомагають нам сьогодні будувати ефективну систему інклюзії: М. Ярмаченко, І. Бех, О. Нікольська, М. Наумбург.

Сучасна психолого-педагогічна наука накопичила потужний фундамент знань про розвиток

творчості у молодших школярів, що створює чудові можливості для подальшого вивчення потенціалу дітей з РАС. Сьогодні ми спостерігаємо зростаючий інтерес до індивідуалізації творчого процесу, теорії на цю тему гарно висвітлені у працях С. Єрмакової, К. Лебединської, В. Ловенфельд.

Сьогодні освітня практика демонструє надихаючу тенденцію: вчителі початкових класів та асистенти вчителя прагнуть знайти найбільш ефективні шляхи підтримки учнів із РАС. Хоча традиційно велика увага приділялася академічним успіхам, зараз відкривається величезний потенціал у художній творчості. Вона стає не просто дозвіллям, а потужним інструментом для розкриття емоційної сфери, розвитку уяви та формування унікальних комунікативних навичок дитини.

Метою даної публікації є здійснення теоретичного аналізу наукових та педагогічних джерел з проблеми розвитку художньої творчості в учнів 1–4 класів з РАС та уточнення сутності поняття «художня творчість» у контексті спеціальної педагогіки.

Розлади аутистичного спектра (РАС) — це не просто медичний діагноз, а особливий шлях нейророзвитку, який формує унікальний спосіб сприйняття інформації, взаємодії та творчості. Сьогодні ми розглядаємо РАС не як сукупність дефіцитів, а як нейродивергентність — різноманітність людського розуму, що відкриває перед особистістю особливі горизонти самореалізації. Шлях до сучасного розуміння РАС був закладений у ХХ столітті групою вчених, чиї ідеї пройшли трансформацію від клінічного спостереження до гуманістичної підтримки. Вчені які описали ключові характеристики аутизму: Т. Грандін, Б. Рімленд, Л. Вінг [1].

Арттерапевтичні технології займають важливе місце в корекційній роботі, оскільки вони дозволяють дитині виразити емоції та переживання, які з різних причин не можуть бути передані словами. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що використання арттерапії має значний терапевтичний і корекційний ефект у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС). Це зумовлено тим, що такі технології дають змогу застосовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи, а також ефективно вирішувати конкретні корекційні завдання — формувати нові мотиви, установки та моделі поведінки засобами мистецтва. Отже, актуальним є дослідження можливостей застосування арттерапії у роботі з дітьми з РАС та визначення умов її ефективного використання. Основною метою арттерапевтичних технологій є гармонізація особистості дитини. Через художню діяльність можна впливати на поведінкові стереотипи, підвищувати рівень адаптації, розкривати компенсаторні можливості та сприяти соціальній інтеграції. Залучення дитини до різних видів творчості — образотворчої, музичної, літературної, театралізованої — відкриває широкі можливості для самовираження і самопізнання. У творчих роботах відображаються її емоції, цінності, потреби та внутрішній світ. Дитинство є періодом активної гри, уяви та образного мислення, тому вербальна взаємодія не завжди є ефективною. У таких випадках арттерапія виступа як альтернативний спосіб комунікації: взаємодія між фахівцем і дитиною відбувається через малюнки, вироби, історії, рухи та ігрові образи, що є більш доступним і зрозумілим для дитини. Останнім часом арттерапія привертає значну увагу у всьому світі. Мистецтво та його засоби тісно пов’язані з такими процесами, як уява, наслідування, зображення і перетворення. Саме ці можливості роблять арттерапію ефективним допоміжним інструментом у підтримці емоційного та особистісного розвитку дитини. У межах цього дослідження розглядається використання різних арттерапевтичних технік у корекційній роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра.

Одним із найцікавіших і водночас ефективних методів є пісочна терапія. Вона дає дитині з аутизмом можливість самовираження через діяльність. Використання піску, води та мініатюрних фігурок допомагає передати емоції та переживання, які дитина не може висловити словами. Такий підхід особливо важливий для неконтактних дітей. Пісочна терапія базується на грі, що є природною формою діяльності дитини. Через гру діти з аутизмом поступово пізнають навколишній світ, вчаться виражати свої почуття та взаємодіяти з іншими. Ігри з піском зазвичай викликають інтерес, утримують увагу та сприяють розвитку дрібної моторики. Важливо, що існує тісний зв’язок між рухами рук і діяльністю мозку. Нервові закінчення на пальцях передають сигнали до центрів, які відповідають за емоційний стан. Завдяки цьому ігри з піском позитивно

впливають на формування емоційної сфери дитини з РАС. Окрім цього, така діяльність сприяє розвитку мовлення, комунікативних умінь, а також пізнавальних процесів — уваги, пам'яті, сприйняття та уяви. У процесі гри формуються і особистісні якості, зокрема наполегливість і цілеспрямованість. Робота з піском допомагає гармонізувати психічні процеси. Практичний досвід і спостереження свідчать, що вона позитивно впливає на емоційний стан дітей з аутизмом, часто викликаючи в них зацікавлення та внутрішній комфорт — пісок ніби притягує їх, як магніт [2]. Ізотерапія (малювання, ліплення) є одним із найпоширеніших видів арттерапії, що передбачає корекційний і лікувальний вплив через образотворчу діяльність. Вона охоплює різні засоби, зокрема малювання та ліплення. Малювання сприяє розвитку у дітей із раннім дитячим аутизмом просторово-образного мислення, уяви, дрібної моторики, а також допомагає засвоювати кольори та їхні відтінки. Особливо корисним є малювання пальцями: воно розвиває гнучкість пальців, знижує емоційне напруження, виступає засобом профілактики й корекції тривожності, соціальних страхів і пригніченості. Використання пальчикових фарб приносить радість не лише дитині, а й її родині, тому важливо не обмежувати творчу активність (наприклад, не хвилюватися через можливість забруднення речей). Малювання пензлями та олівцями також має велике значення, оскільки стимулює розвиток дрібної моторики та формує правильний захват руки. Крім того, у роботі можна застосовувати губки, вату, природні матеріали — вибір залежить від поставлених цілей. Серед технік малювання можна виокремити такі:

- Каракулі — вільне, хаотичне нанесення ліній і штрихів олівцями, крейдою чи пастеллю на папері або дошці.
- Спонтанне малювання — створення абстрактних зображень без чітких правил і обмежень, що сприяє розкриттю дитини, розвитку фантазії, покращенню емоційного стану та підвищенню самооцінки.
- Малювання за трафаретами — використання внутрішніх і зовнішніх шаблонів різних форм (наприклад, машинок, фруктів, тварин), що допомагає дитині створювати зображення, які вона ще не здатна намалювати самостійно, і таким чином підвищує її впевненість у власних можливостях [3].

Казкотерапія — це особливий психолого-педагогічний підхід, у якому казка виступає засобом розвитку дитини. Вона сприяє формуванню особистості, активізує уяву, розвиває творче мислення та допомагає краще орієнтуватися в навколишньому світі. Через казкові сюжети дитина знайомиться з моделями поведінки, засвоює базові соціальні норми, вчиться розрізняти добро і зло, а також опановує елементарні навички повсякденного життя. У процесі взаємодії з казкою — її програвання, обговорення чи інсценування — дитина має змогу проживати різні емоційні стани: страх, гнів, образу, агресію. Це допомагає їй поступово навчитися адекватно реагувати на життєві ситуації та керувати власними почуттями. Казковий світ дозволяє у доступній формі торкнутися складних переживань і явищ, відкриваючи дитині багатство емоційного досвіду. Ототожнюючи себе з персонажами, дитина бачить, що герої також стикаються з труднощами, подібними до її власних. Це створює умови для пошуку рішень, подолання внутрішніх конфліктів і засвоєння моральних орієнтирів. Особливо ефективною казкотерапія є в роботі з дітьми з раннім дитячим аутизмом. Вона сприяє налагодженню контакту, підвищує інтерес до діяльності, розширює світогляд і стимулює соціалізацію. У дітей поступово формуються навички самообслуговування та засвоюються основні правила поведінки.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що розвиток художньої творчості учнів 1–4 класів із розладами аутистичного спектра є важливим складником їхнього психічного, емоційного та соціального розвитку. З'ясовано, що художня діяльність виступає не лише засобом формування образотворчих умінь, а й ефективним інструментом комунікації, самовираження та подолання труднощів соціальної взаємодії, характерних для дітей з РАС. Обґрунтовано значущість арттерапевтичних технологій (ізотерапії, пісочної терапії, казкотерапії) у корекційно-розвитковій роботі, які забезпечують гармонізацію емоційного стану, розвиток дрібної моторики, уяви, мовлення та пізнавальних процесів. Встановлено, що застосування різноманітних творчих технік

сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню позитивної самооцінки та розширенню можливостей соціалізації дітей із РАС.

Отже, художня творчість у контексті спеціальної педагогіки постає як багатофункціональний засіб розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, що потребує системного, індивідуалізованого та науково обґрунтованого підходу до її організації.

Перспективним напрямом є розроблення та експериментальна перевірка ефективних методик розвитку художньої творчості учнів із РАС з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Актуальним є також вивчення впливу окремих арттерапевтичних технологій на формування комунікативних навичок, емоційного інтелекту та соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку. Подальших досліджень потребує питання інтеграції художньої творчості в інклюзивне освітнє середовище, зокрема визначення педагогічних умов її ефективної реалізації в роботі вчителя початкових класів, асистента вчителя та фахівців супроводу. Важливим є також створення методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо використання арттерапії у повсякденній взаємодії з дитиною з РАС.

Список використаних джерел

1.Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.

2.Соколова Г. Б. Психокорекція емоційних порушень у дітей з особливими потребами засобами ігротерапії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 313–318.

3.Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ : Науковий світ, 2004. 100 с.

БІЛОДІД Діана,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ПРОСКУРНЯК Олена,
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬКОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Корекція емоційно-вольової сфери є однією з основних умов розумового розвитку дитини, її комунікативних функцій,а в подальшому- успішності її соціальної та шкільної адаптації. Відомо, що діти з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку часто мають проблеми у спілкуванні з оточуючими. По-перше, через зниження інтелекту діти не завжди здатні чітко формулювати та висловлювати свої думки, що часто призводить до непорозумінь. По-друге, порушується емоційна адаптація, яка характеризується нездатністю дітей адекватно реагувати на різні ситуації, що також може проявлятися через ізоляцію та уникнення соціальних контактів. Через ці фактори більшість дітей з інтелектуальною недостатністю мають проблеми із соціалізацією та самореалізацією в суспільстві. Тому корекція емоційно-вольової сфери сфери є актуальною та однією з основних умов розумового розвитку дитини, комунікативних функцій, та її соціальної адаптації [1].

Мета: проаналізувати ефективні методи корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку.

Питання корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку досліджувалося такими українськими вченими як Т. Титаренко, О. Киричук , К. Разаренова[2]. Дітям молодшого шкільного віку із легким ступенем порушення інтелектуального розвитку властива недостатня стійкість уваги, тому необхідно спеціально організовувати та привертати увагу дітей. Для цього педагогам рекомендовано подавати навчальні завдання дитині поетапно, формулюючи завдання чітко і конкретно. Крім того, емоційні реакції в таких дітей проявляються в основному на подразники, що безпосередньо на них впливають, наприклад, перегляд картинок, із зображенням емоцій,тощо. Це можуть бути прості ігри з картками, які допомагають дітям спілкуватися з іншими та, вибираючи ту чи іншу картку, виявляти свої емоції та бажання, що полегшує розуміння потреб дітей. Існують мобільні додатки, які моделюють певні ситуації, навчають реакціям та, через повторення, закріплюють набутий навик. Наприклад, є додатки для мобільних телефонів, які зіставляють слово з об'єктом або кольором- це дає змогу розширити варіативність завдань та посилити зорову фіксацію під час тренувань

Ефективність корекції емоційно-вольової сфери дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку процесу полягає у застосовуванні різних методів та прийомів виховання,таких як:ігротерапія, казкотерапія, музикотерапія, релаксаційні вправи та психодинамічні медитації[3].

Якщо не підкріплювати корекційну роботу з емоційно-вольової сфери постійними іграми та розігруванням ситуацій ця сфера ґрунтуватиметься на власному бідному досвіді дітей та постійно забуватиметься, оскільки пам'ять у дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку є короткочасною. Ігрова терапія на основі природи або ігрова терапія на основі проведення часу на підлозі - це підхід, який можна використовувати для контролю та пом’якшення симптомів розладів інтелектуального розвитку, оскільки досвід спілкування з природою в дитинстві може допомогти людині пізнати та цінувати природу, а також намагатися захистити довкілля в майбутньому. Гра з природними елементами, такими як дерева, квіти, ґрунт, вода та тварини, може сприяти різним етапам розвитку дітей . Діти, які не досягають успіху в розвитку, демонструють кращі соціальні навички та більш емпатичну поведінку в присутності тварин,тому використання природного середовища та тварин покращить стосунки таких дітей з іншими. Контакт з тваринами та природним середовищем може бути ефективним для привернення уваги та концентрації дітей. Ігрова терапія вважається своєрідною допомогою для навчального середовища, а також досвідом, який допомагає дітям максимально використовувати свої можливості для навчання та соціального спілкування .

Казкотерапію можна застосовувати на заняттях із дітьми з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку казки на тему добра, милосердя та гуманності, оскільки казка є для дитини провідником між реальністю та її внутрішнім світом. Отже, казкотерапія, спрямована на виховання чуйного внутрішнього світу дитини, її повноцінного розвитку, творчого ставлення до себе та навколишнього світу.

Музикотерапія використовує музику як засіб психологічної корекції. Функціональні музичні вправи вчать дітей розрізняти звуки надворі за вікном, сприяють зняттю сильного емоційного чи фізичного напруги в дітей віком. Релаксації та психодинамічні медитації, як допоміжний прийом, проводяться з метою розслаблення та зняття м'язової напруги, оскільки допомагають дітям зняти фізичну та м'язову напругу після активної рухової діяльності[4].

Висновки.Корекційно-розвивальне заняття - це не тільки гра, а й довірливість, невимушеність спілкування педагога з дітьми, що виникли завдяки загальній ігровій атмосфері, надаючи більше можливостей побувати в різних ситуаціях, ніж звичне викладення матеріалу та тренувальні вправи.

Список використаних джерел

1.Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

2.Разаренова К.А., Пуховец К.В. Особливості емоційно-вольової сфери молодших школярів з розумовою відсталістю. Наукові дослідження: від теорії до практики. 2010. № 4.С.97-100.

3.Баташева Н.І. Особливості формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку.Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4. С. 59–66.

4.Завітренко Д. Ж., Н. О. Березенко. Роль музики у всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами . Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 190. С. 95–100.

БОРЩ Анна,
здобувачка бакаларвського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
МАНТУЛЄНКО Марія,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ДІАЛОГ І ІНТЕРАКТИВНА ГРА У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Сучасний стан дошкільної освіти в Україні позначений переорієнтацією на цілісний розвиток особистості дитини, у центрі якого — її мовлення та здатність до взаємодії з оточенням. На тлі зростаючих вимог до мовленнєвої підготовленості дошкільників і водночас звуження простору живого спілкування в сім'ї проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності набуває особливої гостроти. Додатковим викликом є збільшення кількості дітей із труднощами мовленнєвого розвитку, що робить ранню профілактику не просто актуальною, а необхідною умовою їх повноцінного становлення. Найбільш вирішальним у цьому процесі є ранній вік — період від народження до трьох років, коли закладаються основи мовлення, формуються первинні механізми комунікації та вибудовується фундамент соціальної взаємодії. Будь-які порушення чи затримки, що виникають на цьому етапі, можуть мати довготривалі наслідки, впливаючи на пізнавальний розвиток дитини, її навчальні перспективи та здатність до інтеграції в соціальне середовище. Саме тому своєчасне попередження мовленнєвих труднощів виступає одним із пріоритетних напрямів діяльності педагогів і логопедів. Ситуація ускладнюється впливом сучасних соціальних реалій, зокрема умовами воєнного часу, які супроводжуються підвищеним рівнем стресу, змінами життєвого середовища та обмеженням звичних контактів. Це негативно позначається на емоційному стані дітей і, як наслідок, на їхньому мовленнєвому розвитку, посилюючи потребу у доступних і природних способах профілактики. Ефективним ресурсом у цьому напрямі виступають діалогічне спілкування та інтерактивна гра. Діалог є базовою формою мовленнєвої взаємодії, що забезпечує розвиток розуміння мовлення, збагачення словникового запасу та формування вмінь ініціювати й підтримувати контакт. Інтерактивна гра, своєю чергою, створює природне середовище для мовленнєвої активності, викликає емоційний відгук і стимулює дитину до самовираження та взаємодії з іншими. Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених мовленнєвому розвитку дітей раннього віку, питання системного використання діалогу та інтерактивної гри як засобів профілактики мовленнєвих порушень і досі потребує глибшого практичного осмислення та експериментального підтвердження.

Теоретичний аналіз проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей раннього віку засвідчив, що діалогічне спілкування та інтерактивна гра є провідними й водночас природними засобами розвитку мовлення на цьому етапі онтогенезу. Саме вони забезпечують активне включення дитини у процес взаємодії, сприяють формуванню розуміння зверненого мовлення, збагаченню словникового запасу, розвитку ініціативності у спілкуванні та навичок соціальної взаємодії. У ході узагальнення наукових підходів встановлено, що діалог виступає базовою формою організації мовленнєвої діяльності дитини, оскільки створює умови для

живого обміну репліками, розвитку мовленнєвої реакції та здатності підтримувати комунікативний контакт. Інтерактивна гра, у свою чергу, забезпечує емоційно насичене та мотиваційно привабливе середовище, у якому мовлення формується невимушено, у процесі діяльності, що має особистісний сенс для дитини. Їх поєднання дозволяє досягти більш цілісного впливу на всі складові комунікативно-мовленнєвої компетентності. Водночас ефективність формування мовлення в ранньому віці значною мірою залежить від організації цілеспрямованої профілактичної роботи, що враховує вікові та індивідуальні особливості дітей, а також сучасні соціальні виклики. У цьому контексті ключовими умовами ефективності програми розвитку мовлення є комплексне охоплення всіх компонентів комунікативно-мовленнєвої компетентності, активне залучення батьків як рівноправних партнерів мовленнєвого розвитку дитини, індивідуалізація роботи з дітьми, які мають низький рівень сформованості мовлення, а також системна методична підготовка педагогів до реалізації відповідних освітніх впливів. Отже, використання діалогу та інтерактивної гри як взаємодоповнювальних засобів створює оптимальні умови для раннього мовленнєвого розвитку, сприяє профілактиці мовленнєвих порушень і забезпечує основу для подальшого успішного навчання та соціалізації дитини.

Список використаних джерел:

1.Аматьєва О. П. Мовленнєво-комунікативна діяльність дітей дошкільного віку: теорія і практика. Слов'янськ : СДПУ, 2018. 184 с.

2.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей раннього та дошкільного віку: компетентнісний підхід. Педагогічні науки. 2019. № 87.

3.Кірєєва І. І. Формування мовленнєвої активності дітей раннього і молодшого дошкільного віку в ігровій діяльності. Педагогічні науки. 2023.

4.Горбань С. В. Формування мовленнєвої компетентності дітей раннього і молодшого дошкільного віку в умовах інклюзивного середовища. Спеціальна освіта. 2022.

БРИТВЕНКО Дар'я,
студентка групи 111 со КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження зумовлена розвитком українського суспільства в напрямку гуманізації та модернізації, що призвело до кардинальних змін у ставленні держави до людей з особливими освітніми потребами (ООП). Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами зумовило необхідність упровадження нових підходів до організації освітнього процесу для забезпечення успішного розвитку цієї категорії дітей. На жаль, у сучасних реаліях виникає чимало проблем, зокрема: як правильно організувати навчання, як допомогти дітям із порушенням інтелектуального розвитку адаптуватися до самостійного життя. Особливої актуальності ці питання набули під час війни, коли звичний освітній процес було змінено на онлайн-форму. Тому важливо проаналізувати, яким було навчання і виховання таких дітей за роки незалежності України, щоб уникнути помилок минулого та вдосконалити сучасну систему освіти.

На нашу думку, ця тема потребує подальшого наукового осмислення, оскільки йдеться про дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які живуть у складних умовах сьогодення,

особливо під час повномасштабного вторгнення. Кількість наукових розвідок, присвячених цій проблематиці, залишається недостатньою, тому, на моє переконання, вона потребує ґрунтовнішого розкриття та подальших досліджень.

Вагомий внесок у вивчення питань навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зробили такі вчені, як В. Бондар, В. Синьов, М. Ярмаченко та інші. Науковці досліджували, як найефективніше навчати та виховувати дітей зазначеної категорії, які методи є найбільш дієвими та як вибудовувати інклюзивне освітнє середовище.

Сучасні автори, такі як А. Власюк, Т. Дегтяренко, І. Середа, М. Супрун досліджували теоретичні питання організації корекційно-виховного процесу для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому просторі незалежної України. Проте й досі бракує цілісного аналізу трансформації системи навчання і виховання цих дітей упродовж усього періоду незалежності України. Без такого осмислення суспільству важко оцінити загальну картину: що ми маємо на сьогодні, яких успіхів уже вдалося досягти, а що ще потребує уваги та вдосконалення.

Мета даної публікації полягає у здійсненні теоретичного обґрунтування еволюції методологічних підходів до організації корекційно-виховного процесу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому просторі України за роки незалежності.

Сучасна освітня парадигма в Україні базується на принципі забезпечення рівного доступу до здобуття знань для всіх категорій здобувачів освіти, незалежно від їхніх психофізичних особливостей. У закладах загальної середньої освіти спостерігається стійка тенденція до збільшення контингенту дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. У цьому контексті актуалізується необхідність ґрунтовного теоретичного осмислення сутності, типологічних характеристик зазначених порушень та специфіки їхнього впливу на навчально-пізнавальну діяльність, а також методологічних підходів до організації корекційно-виховного процесу.

Інтелектуальні порушення характеризуються стійким зниженням пізнавальної активності внаслідок органічного ураження головного мозку, що спричиняє труднощі в опануванні знань та соціальній інтеграції. Етіологія охоплює генетичні передумови, органічні ураження ЦНС, а також несприятливі соціокультурні умови розвитку [1].

Визнання права таких дітей на повноцінну соціалізацію закріплено в низці міжнародних нормативно-правових актів, зокрема в Загальній декларації прав людини, Конвенції ООН про права дитини, Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. Відповідні положення імплементовано в національне законодавство України: Конституцію України, Закон України «Про освіту», Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») та інші підзаконні акти. Зазначені документи спрямовані на створення правових, соціально-економічних і науково-освітніх умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями психофізичного розвитку. Водночас, попри наявність розгалуженої законодавчої бази, соціалізація осіб з інтелектуальними порушеннями залишається однією з найгостріших проблем, оскільки саме ця категорія населення виявляється найбільш соціально вразливою в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України [4].

Методологічне підґрунтя забезпечення якісної спеціальної освіти та підвищення результативності корекційно-виховного процесу ґрунтовно висвітлено в наукових працях провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких: В. Бондар, Л. Виготський, С. Забрамна, І. Єременко, С. Конопляста, С. Миронова, О. Нагорна, Н. Назарова, М. Певзнер, Б. Пузанов, Л. Руденко, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко та ін.

Узагальнення теоретичних напрацювань зазначених авторів дозволяє визначити сутність корекційного виховання як цілеспрямованого процесу формування психічних функцій дитини та збагачення її соціального досвіду з одночасним подоланням наявних порушень мовлення, поведінки, моторної та сенсорної сфер. Корекційно-виховна робота передбачає комплексний психолого-педагогічний вплив на всі аспекти психофізичного розвитку дитини. При цьому вона не обмежується застосуванням окремих коригувальних вправ, спрямованих на розвиток

ізольованих психофізичних функцій, а інтегрується в цілісний навчально-виховний процес, охоплюючи всі його складові.

Аналіз сучасного наукового дискурсу переконливо засвідчує, що визначальним чинником забезпечення ефективного корекційного впливу на дитину з особливими освітніми потребами постає професійна підготовка спеціального педагога, рівень його компетентності у володінні сучасними технологіями та методиками організації корекційно-виховного процесу [3].

Після здобуття незалежності Україна постала перед необхідністю вироблення випереджувальної державної освітньої політики, зокрема у сфері спеціальної освіти. Правовим підґрунтям охорони дитинства слугували Конституція України та ратифіковані міжнародні угоди, передусім Конвенція ООН про права дитини (1989), до якої Україна приєдналась у 1991 році. Цей документ уперше на глобальному рівні визначив обов'язок держави гарантувати дітям виживання, захист і розвиток, утвердивши їхні права як невід'ємні від народження.

Огляд нормативно-правової бази періоду 1991–2008 рр. засвідчує перманентний характер законодавчих змін у сфері спеціальної освіти, що відбувалися як на загальнодержавному, так і на регіональному рівнях, а також безпосередньо в діяльності спеціальних закладів. Допомога дітям з психофізичними порушеннями має комплексний характер, охоплюючи медичний та психолого-педагогічний аспекти. Аналіз стану корекційно-реабілітаційної роботи в спеціальних дошкільних закладах України, здійснений у 2005 році, виявив стійку тенденцію до погіршення здоров'я дітей та актуалізував потребу в ранньому виявленні патологій і наданні своєчасної корекційної допомоги. Водночас практика засвідчила наявність низки невирішених проблем, що негативно позначаються на результативності зазначеної роботи.

Аналіз стану міжфахової взаємодії в спеціальних дошкільних закладах станом на 2005 рік засвідчив недостатність комплексного підходу до корекційно-реабілітаційної роботи: кожен спеціаліст (вихователь, дефектолог, психолог, логопед, медичний персонал) розробляв власну систему роботи з дитиною ізольовано, без урахування змісту діяльності інших фахівців та без належної координації з батьками. Зазначена розрізненість унеможливлювала досягнення належної ефективності корекційного впливу. Водночас у період 1991–2008 рр. низка теоретичних і методичних питань навчання та супроводу дітей із психофізичними порушеннями залишалася недостатньо опрацьованою [2].

Отже, здійснений теоретичний аналіз засвідчує, що впродовж періоду незалежності України відбулася трансформація методологічних підходів до навчання й виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку — від медичної моделі та інституалізації до біопсихосоціальної моделі й інклюзивної освіти. Правовою основою цих змін стала імплементація міжнародних стандартів у національне законодавство. Сутність корекційного виховання полягає в комплексному психолого-педагогічному впливі на всі аспекти психофізичного розвитку дитини, а його ефективність безпосередньо залежить від професійної компетентності педагога та налагодженої міжфахової взаємодії. Водночас аналіз практики виявив низку невирішених проблем (відсутність комплексного підходу, недостатня координація фахівців і батьків), які загострилися в умовах воєнного стану та дистанційного навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні особливостей організації корекційно-виховного процесу в умовах інклюзії, розробленні моделей міжфахової та батьківської взаємодії, а також у дослідженні впливу дистанційних технологій на якість корекційного впливу та вдосконаленні професійної підготовки спеціальних педагогів відповідно до сучасних викликів.

Список використаних джерел

1.Власюк А. С. Взаємодія сім’ї та фахівців у корекційно-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями : робота на здобуття освітнього ступеня магістра : спец. 016 «Спеціальна освіта» / наук. кер. Т. А. Мартинюк ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2025. 73 с.

2.Дегтяренко Т. М. Система корекційно-реабілітаційної роботи з дошкільниками з особливими освітніми потребами (1991–2008 рр.) : навчально-методичний посібник. Ч. 1. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 232 с.

3.Середа І. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27, т. 4. С. 212–216.

4.Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : Паливода А. В., 2005. 328 с.

БРОВЧЕНКО Анастасія *к.психол.н.,*
доцент, старший викладач кафедри
кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СОМАТИЧНОГО СТАНУ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти зростає увага до комплексного вивчення особливостей психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Традиційно зазначена категорія дітей розглядається переважно крізь призму когнітивного дефіциту, що зумовлює акцент на пізнавальних труднощах та освітніх потребах. Водночас такий підхід часто не враховує вплив соматичного стану, який є невід'ємною складовою загального розвитку дитини.

Дослідження свідчать, що у дітей і підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку досить поширеною є наявність супутніх соматичних захворювань, які можуть мати як хронічний, так і функціональний характер. Такі стани впливають не лише на фізичне самопочуття, але й на психоемоційну сферу, поведінку та навчальну діяльність дитини [3].

Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому віці, коли відбуваються інтенсивні фізіологічні та психологічні зміни, що можуть загострювати як соматичні, так і психічні прояви. У таких умовах ігнорування соматичного чинника призводить до спрощеного розуміння причин труднощів розвитку та знижує ефективність психолого-педагогічної допомоги.

Отже, виникає необхідність у застосуванні клініко-психологічного підходу, який дозволяє розглядати психічний розвиток дитини у взаємозв'язку з її соматичним станом, що і зумовлює актуальність даного дослідження.

Клініко-психологічний підхід передбачає розгляд психічного розвитку дитини як результату взаємодії різноманітних чинників, серед яких важливе місце займає соматичний стан. У межах цього підходу інтелектуальні порушення не розглядаються як ізольований дефект, а як складова більш широкого симптомокомплексу, що включає як психічні, так і фізіологічні особливості розвитку.

Як зазначають дослідники, перебіг психічного розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку часто ускладнюється наявністю коморбідних станів, які впливають на загальну динаміку розвитку та формування особистості [3]. Соматичні захворювання можуть виступати як додатковий фактор ризику, що посилює прояви емоційної нестабільності, знижує адаптаційні можливості та ускладнює соціальну взаємодію.

З позицій клінічної психології важливим є також врахування особливостей психологічного реагування дитини на власний соматичний стан. Дослідження показують, що хронічні захворювання можуть супроводжуватися формуванням тривожності, почуття неповноцінності,

залежності від дорослих або уникальної поведінки [2]. Такі реакції не лише ускладнюють психічний розвиток, але й впливають на мотивацію до навчання та рівень соціальної активності.

Крім того, у підлітковому віці відбувається посилення рефлексії та усвідомлення власного стану, що може загострювати переживання, пов'язані з обмеженнями, спричиненими соматичними порушеннями. У поєднанні з інтелектуальними труднощами це створює специфічну картину розвитку, яка потребує комплексного аналізу та міждисциплінарного підходу.

Таким чином, клініко-психологічний підхід дозволяє більш повно зрозуміти особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, враховуючи вплив соматичного чинника як одного з ключових.

Соматичний стан дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим чинником, що визначає особливості їх психоемоційної сфери та поведінкових реакцій. Наявність хронічних захворювань або функціональних розладів може істотно впливати на загальне самопочуття дитини, формуючи підвищену втомлюваність, емоційну лабільність та зниження рівня психічної активності.

Дослідження свідчать, що соматичні порушення у дитячому та підлітковому віці часто супроводжуються специфічними психосоматичними проявами, які відображають взаємозв'язок між тілесними та психічними процесами. Зокрема, у дітей можуть спостерігатися підвищена тривожність, дратівливість, емоційна нестабільність або, навпаки, пригніченість і зниження емоційної виразності [4]. При цьому психічні переживання нерідко набувають тілесного вираження, що ускладнює їх усвідомлення та вербалізацію.

Окремої уваги заслуговує проблема психологічного реагування дітей на власний соматичний стан. Як показують дослідження, хронічні захворювання можуть спричиняти формування негативного емоційного фону, почуття неповноцінності, залежності від дорослих, а також тенденцію до соціального уникання [2]. Такі особливості реагування значною мірою впливають на формування особистості дитини та її взаємодію з оточенням.

Крім того, встановлено, що тривалий вплив соматичного захворювання може призводити до стійких особистісних змін, зокрема до зниження самооцінки, підвищеної тривожності та формування неадаптивних поведінкових стратегій [1]. У поєднанні з інтелектуальними порушеннями це створює додаткові труднощі у розвитку емоційно-вольової сфери та соціальної адаптації підлітків.

Таким чином, соматичний стан виступає не лише медичним, а й психологічним чинником, який визначає специфіку емоційного розвитку та поведінки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Соматичний стан дитини безпосередньо впливає на її здатність до навчання, включення в освітній процес та загальну динаміку розвитку. Фізичне нездужання, больові відчуття або знижений рівень енергетичних ресурсів організму можуть обмежувати пізнавальну активність, ускладнювати концентрацію уваги та знижувати працездатність.

У клінічних дослідженнях підкреслюється, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями розвитку часто спостерігається поєднання когнітивного дефіциту з соматичною патологією, що зумовлює більш складний характер розвитку та потребує комплексного підходу до реабілітації [3]. Коморбідність соматичних і психічних порушень створює ситуацію, за якої труднощі навчання не можуть бути пояснені виключно інтелектуальними обмеженнями.

Важливим аспектом є також вплив соматичного стану на мотиваційну сферу. Постійне фізичне нездужання або обмеження, пов'язані із захворюванням, можуть знижувати інтерес до навчальної діяльності, формувати уникальну поведінку та закріплювати досвід неуспішності. У результаті дитина поступово втрачає впевненість у власних можливостях, що негативно позначається на її освітніх досягненнях.

Крім того, соматичні порушення можуть обмежувати участь дитини у спільній діяльності з однолітками, що впливає на розвиток комунікативних навичок та соціального досвіду. Це особливо актуально в умовах інклюзивного навчання, де повноцінна участь у колективі є важливим чинником розвитку.

Таким чином, соматичний стан виступає суттєвим фактором, що впливає не лише на фізичне самопочуття, а й на пізнавальну активність, мотивацію та соціальну включеність дитини, визначаючи загальну ефективність її розвитку та навчання.

Урахування соматичного стану дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має важливе значення не лише для медичних фахівців, а й для педагогів і психологів, які безпосередньо взаємодіють з дитиною в освітньому середовищі. Навчальний процес у таких випадках відбувається не в умовах "абстрактного розвитку", а на фоні реального фізичного самопочуття дитини, яке може змінюватися і впливати на її поведінку та пізнавальну активність.

Соматичне нездужання, навіть незначне, здатне знижувати рівень уваги, працездатності, викликати дратівливість або, навпаки, пасивність. У зв'язку з цим поведінкові прояви дитини не завжди доцільно розглядати як наслідок виключно інтелектуальних порушень або виховних труднощів. Часто вони є реакцією на фізичний дискомфорт, втому чи загальне виснаження організму.

У практиці психолого-педагогічної роботи це зумовлює необхідність більш гнучкого підходу до організації навчання. Йдеться про варіювання навантаження, зміну темпу діяльності, використання щадного режиму роботи, а також створення емоційно підтримувального середовища, яке зменшує додатковий психічний тиск на дитину. Важливим є також розвиток у педагогів і психологів чутливості до стану дитини, здатності розрізняти прояви втоми, болю чи емоційного напруження.

Окрім цього, значущим є формування у дитини базових навичок усвідомлення власного стану та елементарної саморегуляції, що сприяє кращій адаптації до навчального процесу. Таким чином, врахування соматичного чинника у психолого-педагогічній роботі дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, але й створити умови для більш гармонійного розвитку дитини.

Психічний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не може розглядатися ізольовано від їхнього соматичного стану, оскільки останній є важливим чинником, що впливає на емоційну сферу, поведінку та навчальну діяльність. Хронічні захворювання, функціональні розлади та загальна соматична ослабленість здатні змінювати характер психічних процесів, знижувати адаптаційні можливості та ускладнювати соціальну взаємодію.

Застосування клініко-психологічного підходу дозволяє розглядати розвиток дитини як цілісний процес, у якому психічні та фізіологічні компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку. Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню причин труднощів розвитку та підвищує ефективність психолого-педагогічної допомоги.

Практична значущість дослідження полягає у необхідності врахування соматичного стану дитини в освітньому процесі. Це вимагає від педагогів і психологів гнучкості, уважності до індивідуальних особливостей та готовності адаптувати умови навчання відповідно до фізичного самопочуття дитини.

Отже, комплексний підхід, що поєднує клінічні та психолого-педагогічні аспекти, є необхідною умовою забезпечення повноцінного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та підвищення якості їхнього життя.

Список використаних джерел

1.Дроботун О.С. Вплив хронічного соматичного захворювання на особистісні зміни підлітків. Психологічні науки: Збірник наукових праць. Вип. 2.12 (103). С. 85–89.

2.Михальський А. В., Михальська Ю. А. Особливості психологічного реагування дітей на хронічні соматичні захворювання. Інклюзія і суспільство : науковий журнал / редкол.: М. М. Тріпак (гол. ред.), Петруха Н. М. (заст. гол. ред.), Топорівська Я. В. (заст. гол. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2024. Вип. 2(7). С. 88-65.

3.Чабанюк С. О. Клініко-феноменологічна структура та вікові особливості перебігу захворювання у осіб з легкою розумовою відсталістю підліткового віку. Український вісник психоневрології. 2021. Том 29, Вип. 1 (106). С. 36–41. https://doi.org/10.36927/2079-0325-V29-is1-2021-7

4.Шевчук Ю. С. Особливості психосоматичних розладів у дітей та підлітків. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 14: Методологія і теорія психології. Випуск 3. Київ – Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2020. С. 344-357

ВАНДИЧ Христина,
студентка групи СО(І)-1м Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ДЖУС Оксана,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОНЕТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблема дослідження фонетичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку займає ключове місце в теорії та практиці сучасної логопедії, оскільки саме фонетична система є основою мовленнєвого розвитку.

Принципово важливим, на нашу думку, є чітке розмежування базових понять, що формують методологічний каркас логопедичного аналізу. Йдеться насамперед про категорії мова, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетенція / компетентність.

У лінгвістичному розумінні мова є історично сформованою, соціально зумовленою системою знаків, правил їх поєднання та використання, що забезпечує кодування, збереження й передавання змісту. Мовлення, натомість, є конкретною формою реалізації мови в процесі спілкування, тобто індивідуалізованим, ситуативно зумовленим актом користування мовною системою. Відтак, мова є засобом спілкування, а мовлення – процесом і результатом використання цього засобу в комунікативній практиці [5].

У психологічному та психолінгвістичному вимірі зазначене розмежування конкретизується через категорію мовленнєвої діяльності. Н. Суховієнко наголошує, що саме теорія мовлення і мовленнєвої діяльності становить психологічне підґрунтя логопедії, оскільки дозволяє розглядати мовлення як складний процес породження й сприйняття висловлювання, опосередкований мотивом, метою, змістом і засобами реалізації [4].

М. Орап зауважує, що мовленнєва компетенція та мовленнєва діяльність взаємопов’язані, але належать до різних рівнів аналізу: перша фіксує наявність певного мовленнєвого досвіду, знань, умінь і способів дії, тоді як друга відображає процесуальний аспект використання цих ресурсів у реальних комунікативних умовах [3].

Отже, логіка руху від понять мова і мовлення до понять мовленнєва діяльність і мовленнєва компетентність демонструє, що фонетична сторона мовлення займає у цій системі проміжне, але концептуально важливе місце.

У сучасній логопедичній науці проблема фонетичних порушень мовлення розглядається як складова ширшого поля мовленнєвої патології, що охоплює різнорівневі відхилення у формуванні та функціонуванні мовлення.

У цьому контексті принципового значення набуває уточнення самого поняття фонетичних порушень, оскільки від його змістового наповнення залежить вибір діагностичних критеріїв, а також побудова корекційної роботи.

У загальному вигляді фонетичні порушення визначаються як відхилення у звуковому оформленні мовлення, що проявляються у неправильній реалізації звуків, їх замінах, спотвореннях або пропусках [6].

У логопедичних дослідженнях наголошується, що фонетичні порушення слід розглядати у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвих розладів. С.Конопляста та Т.Сак підкреслюють, що мовленнєві порушення становлять неоднорідну групу відхилень, які можуть охоплювати різні компоненти мовлення, як-от фонетичний, фонематичний, лексичний, граматичний, і проявлятися як ізольовано, так і в поєднанні [1].

Особливого значення набуває співвіднесення фонетичних порушень із категорією системних мовленнєвих порушень. І. Мартиненко зазначає, що системні порушення мовлення відрізняються комплексним недорозвитком різних компонентів мовлення, що провокує порушення його цілісної структури [2].

У таких випадках фонетичні відхилення не можуть розглядатися ізольовано, оскільки вони взаємопов'язані з недоліками фонематичних процесів, лексико-граматичної будови та комунікативної функції мовлення.

Це підкреслює необхідність розмежування ізольованих фонетичних порушень і тих, що входять до структури складніших розладів.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про наявність різних підходів до класифікації фонетичних порушень. Традиційно вони диференціюються за характером проявів (заміни, спотворення, пропуски звуків), за механізмом виникнення (функціональні та органічні), а також за місцем у структурі мовленнєвого дефекту [4].

На нашу думку, для дослідження фонетичних порушень у старших дошкільників доцільно використовувати розширене трактування цього поняття. Фонетичні порушення не можна зводити лише до дефектів звуковимови, оскільки вони охоплюють ширший спектр відхилень у реалізації звукової оболонки мовлення.

З урахуванням проаналізованих підходів пропонуємо розглядати фонетичні порушення старшого дошкільного віку як варіативні порушення звукової організації мовлення, що відрізняються за механізмом виникнення, структурою, стійкістю та впливом на мовленнєвий і навчальний розвиток дитини. Таке визначення дозволяє інтегрувати різні наукові підходи та створює підґрунтя для подальшого аналізу конкретних форм фонетичних порушень.

Відтак особливої ваги набуває диференціація між ізольованими фонетичними вадами та порушеннями, що входять до структури більш складних мовленнєвих розладів. У старшому дошкільному віці це має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки визначає вибір корекційних стратегій і прогноз подальшого розвитку дитини. Ігнорування цієї диференціації може призвести до неадекватної оцінки мовленнєвого стану дитини та зниження ефективності логопедичної допомоги. Таким чином, фонетичні порушення виступають не лише об'єктом опису, а й складним феноменом, що потребує системного аналізу в межах сучасної логопедичної теорії.

Список використаних джерел

1.Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопедія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 391 с.

2.Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. Логопедія. 2017. № 10. С. 41-47.

3.Орап М. О. Мовленнєва компетенція та мовленнєва діяльність у структурі мовленнєвого досвіду особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2014. № 48. С. 178-191.

4.Суховієнко Н. Теорія мовлення і мовленнєвої діяльності як психологічне підґрунтя логопедії. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Сер. Педагогічні науки. 2025. № 3 (66). С. 73-77.

5.Хома Т. Поняття мови, мовлення та культури мовлення у науково-лінгвістичній літературі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2011. № 20. С. 173-175.

6.Шеремет М. К. Логопедія : підручник. Київ : Слово, 2014. 560 с.

ВИТВИЦЬКА Юлія
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ З СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

Порушення звуковимови при стертій формі дизартрії є актуальною для сучасної логопедії. Статистичні дані свідчать, що найпоширенішим порушенням мовлення на даний момент є стерта форма дизартрії, тобто мінімальні дизартричні прояви. Аналіз попередніх досліджень показав, що звуковимова при стертій формі дизартрії потребує особливих підходів та методів для успішної автоматизації та диференціації звуків у мовленні дитини.

Термін «стерта» форма дизартрії, як один з різновидів порушення у логопедичній практиці відокремився лише у 50-60 рр. ХХ століття. Вперше, даний термін був запропонований О. А. Токарєвою, яка охарактеризувала дані прояви, як прояви «псевдобульбарної дизартрії», які відрізняються корекцією. Авторка зазначала, що у більшості дітей виникають труднощі у автоматизацією звуків, а також у їх диференціації. Деякі дослідники також зазначають, що дане порушення характеризується як стійке порушення звуковимови, спричинене порушеннями іннервації м'язів артикуляційного апарату [2, с. 58].

«Стерта» форма дизартрії- це "порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату легкого ступеня прояву, внаслідок мінімальних органічних уражень центральної нервової системи" [1, с. 360]. Провідним порушенням при стертій формі дизартрії є порушення фонетичної сторони мовлення, яке обумовлене органічною недостатність м'язів периферичного мовленнєвого апарату (дихального, голосового, артикуляційного). Артикуляційна моторика у таких дітей характеризується зниженням амплітуди рухів, недостатньо тривалим утримання артикуляційних позицій, зниженням об'єму рухів, швидкою втомлюваність. Також спостерігається спастичність або ж паретичність м'язів артикуляційного апарату. Все це призводить до порушення звуковимови, а саме до спотворення, заміни та пропуску звуків.

Найчастіше при стертій формі дизартрії порушується вимова свистячих та шиплячих приголосних. Л. М. Дідкова виокремила такі основні порушення звуковимови: носовий відтінок, труднощі у процесі автоматизації, одзвінчення приголосних, пом'якшена вимова, міжзубна вимова передньоязикових звуків [т], [д], [н], [л], [с], [з]; нечітка вимова голосних звуків, наприклад звук [у] наближається до [о], а звук [і] до [е]; спотворена вимова звука [р] [р']. [4].

Для постановки звуків при стертій формі дизартрії використовують класичні методи та прийоми постановки , зазвичай цей процес проходить швидко, проте автоматизації та використання звуків у мовленні потребує більше часу та зусиль. Спочатку автоматизація звука проходить з опорою на зразок, тобто за наслідування, а потім самостійно, тільки з опорою на наочність. Особливу увагу слід приділити автоматизації звуків у різній складності лексичного матеріалу. Важливо, лексичний матеріал слід підбирати таким чином, щоб він був доступний дитині, як семантично, щоб дитина розуміла значення слова так і артикуляційно, щоб були виключені ті звуки, які ще не є закріпленими [3, с. 64].

У корекційній роботі слід дотримуватися структури та поступовості. Розпочинаємо автоматизацію звука ізольовано, у складах (прямих, відкритих, обернених, закритих, а також зі збігом приголосних) далі переходимо до слів, де певний звук стоїть на початку, потім всередині та вкінці. Особливу увагу приділяємо у словах зі збігом приголосних. У процесі автоматизації використовуємо наочність, а також поєднуємо слова з рухами дрібної та загальної моторики. Коли

дитина чітко навчилася промовляти звук у словах у різних позиціях автоматизовуємо його у словосполученнях, реченнях та зв'язному мовленні.

Отже, проблема стертої форми дизартрії, яка поширена серед дітей дошкільного віку, є надзвичайно актуальною для сучасного суспільства. Вона зумовлена недостатньою іннервацією м'язів артикуляційного апарату, що у свою чергу призводить до порушення звуковимови, а саме до заміни, спотворення чи пропуску звуків, а також викликає труднощі у їх автоматизації. Автоматизація звуків при стертій формі дизартрії потребує цілеспрямованої, систематичної та поетапної корекційної роботи, а також доступності мовного матеріалу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Список використаної літератури:

1.Дідкова Л. М. Актуальні питання стертої форми дизартрії. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. №19 (1). 2012. С. 359-365.

2.Дідкова Л. М. Клініко-педагогічна характеристика дітей із стертою дизартрією. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. №19. 2014. С. 57-62.

3.Дідкова Л. М. Корекційна робота при стертій формі дизартрії. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. № 19. 2013. С. 63-66.

4.Гаврилова Н. С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу. URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/ gavrilova-ns-metodika-korekcii-porushenartikuljacijnoi-motoriki-kinestetichnogo-tipu.h

ВОДОРІЗ Олеся,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
***БРОВЧЕНКО Анастасія** к.психол.н.,*
доцент, старший викладач кафедри
кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ ЯК ФАКТОР СТАБІЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДИТИНИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сім'я є провідним чинником соціалізації дитини, що визначає формування системи цінностей, норм і моделей поведінки. Саме в родинному середовищі закладаються основи ставлення до навчання, самостійності та взаємодії з іншими людьми. Для дітей з порушеннями розвитку роль сім'ї набуває особливого значення, оскільки вона виступає не лише середовищем виховання, а й ключовим джерелом підтримки, адаптації та компенсації порушень [2].

Від сім'ї значною мірою залежить своєчасність виявлення особливостей розвитку дитини, організація допомоги та ефективність психолого-педагогічного супроводу. Активна позиція батьків, їх розуміння труднощів дитини та готовність до співпраці з фахівцями суттєво підвищують результативність корекційно-розвивальної роботи. У випадку дітей з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра чи мовленнєвими труднощами саме сім'я забезпечує сталість впливу та закріплення набутих навичок у повсякденному житті.

Одним із ключових чинників формування навчальної мотивації є узгодженість вимог між родиною та закладом освіти. Суперечливі підходи до виховання і навчання можуть призводити до дезорієнтації дитини, підвищення тривожності та зниження пізнавальної активності. Для дітей з

порушеннями розвитку така неузгодженість має більш виражені наслідки, оскільки вони часто потребують чіткої структури, повторюваності та передбачуваності освітнього процесу.

Особливого значення набуває єдність підходів до формування самостійності. Надмірна допомога з боку батьків, яка часто зумовлена бажанням полегшити життя дитини, може призводити до формування залежної поведінки та зниження навчальної мотивації. Водночас систематичне заохочення навіть незначних проявів самостійності сприяє розвитку впевненості у власних можливостях та підвищенню активності дитини в освітньому процесі.

Важливим напрямом взаємодії є передача батьками інформації про індивідуальні особливості дитини. Йдеться про її інтереси, рівень витривалості, сенсорні особливості, реакції на труднощі та способи заспокоєння. Для дітей з порушеннями розвитку така інформація є необхідною умовою індивідуалізації навчання, оскільки дозволяє педагогам адаптувати завдання та створювати ситуації успіху.

У сучасному науковому підході батьки розглядаються як активні учасники команди психолого-педагогічного супроводу. Вони виступають «первинними експертами», які володіють унікальною інформацією про дитину, що не завжди доступна фахівцям у межах освітнього середовища. Така взаємодія особливо важлива у роботі з дітьми, які мають труднощі у вербалізації власних станів і потреб.

Для дітей з порушеннями розвитку характерним є досвід навчальних невдач, що негативно впливає на формування мотивації. У цьому контексті роль батьків полягає у своєчасному виявленні навіть мінімальних проявів інтересу та їх підтримці. Передача цієї інформації педагогам дозволяє інтегрувати індивідуально значущі стимули у навчальну діяльність, що сприяє формуванню позитивного досвіду та підвищенню навчальної активності.

Згідно з науковими підходами, батьки є повноправними учасниками освітнього процесу, оскільки володіють найбільш повною інформацією про особливості розвитку дитини та можуть забезпечити ефективну підтримку навчання [1]. Їх участь у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії сприяє більш точному врахуванню потреб дитини.

Формування партнерських стосунків у системі «батьки – педагог – дитина» є необхідною умовою ефективного освітнього процесу. Така взаємодія забезпечує узгодженість вимог, стабільність умов розвитку та формування відчуття безпеки у дитини. Для дітей з порушеннями розвитку це є важливим фактором зниження тривожності та підвищення здатності до навчання.

Сучасна інклюзивна освіта передбачає розширення змісту психолого-педагогічної роботи, включаючи розвиток батьківської компетентності. Це охоплює навчання батьків ефективним стратегіям взаємодії, методам підтримки мотивації, а також формування навичок конструктивної співпраці з педагогами.

Важливу роль у забезпеченні ефективної взаємодії між родиною та закладом освіти відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять учитель, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог та інші фахівці. Саме ця команда виступає координатором співпраці з батьками, забезпечуючи узгодження вимог, цілей і підходів до навчання та розвитку дитини.

У контексті роботи з дітьми з порушеннями розвитку взаємодія з батьками набуває системного характеру. Фахівці не лише враховують інформацію, отриману від родини, а й здійснюють цілеспрямовану роботу з формування батьківської компетентності. Це включає консультування, участь батьків у розробці індивідуальної програми розвитку, обговорення динаміки змін та спільний пошук ефективних стратегій підтримки дитини.

Особливої уваги потребує узгодження підходів до формування поведінкових і навчальних навичок. Команда супроводу сприяє тому, щоб вимоги, які висуваються до дитини в освітньому середовищі, були підтримані в сім'ї. Така узгодженість дозволяє уникнути перевантаження дитини суперечливими очікуваннями та сприяє закріпленню набутих навичок у різних життєвих ситуаціях.

Крім того, системна взаємодія фахівців і батьків створює умови для своєчасного реагування на труднощі, що виникають у процесі навчання. Спільний аналіз поведінки та емоційного стану дитини дозволяє більш точно визначати причини зниження мотивації та обирати адекватні

способи підтримки. Такий підхід забезпечує не лише ефективність освітнього процесу, а й сприяє зниженню рівня тривожності як у дитини, так і в її батьків.

Таким чином, формування навчальної мотивації дітей з порушеннями розвитку є результатом не лише узгодженої взаємодії батьків і педагогів, а й системної роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Поєднання професійних знань педагогів і досвіду батьків створює умови для розвитку дитини, формування її впевненості у власних можливостях та підвищення ефективності навчання.

Список використаних джерел

1.Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.

2.Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

3.Скрипник Т. В. Феноменологія інклюзивної освіти : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 456 с.

ВОЛКОВ Ричард,
здобувач бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник
***БРОВЧЕНКО Анастасія** к.психол.н., доцент, старший викладач кафедри кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Підлітковий вік є критичним етапом розвитку особистості, що супроводжується значними змінами в емоційній, поведінковій та соціальній сферах. У цей період загострюються внутрішні суперечності, формується система цінностей та способи взаємодії з оточенням. Однією з поширених проблем підліткового віку є агресивна поведінка, яка може проявлятися у вербальних і фізичних формах, порушенні соціальних норм та труднощах у міжособистісних стосунках. За даними досліджень, агресивність у підлітковому віці тісно пов'язана з віковими кризами та нестабільністю емоційної сфери [1].

Особливої актуальності проблема набуває у підлітків з інтелектуальними порушеннями, для яких характерні труднощі у розумінні соціальних ситуацій, обмеженість поведінкових стратегій та знижена здатність до самоконтролю. Це зумовлює більш часті та інтенсивні прояви агресії, що ускладнює процес їх соціалізації та інтеграції в освітнє середовище. У зв'язку з цим важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки є визначення ефективних умов профілактики агресивної поведінки у цієї категорії підлітків.

Агресивна поведінка розглядається як форма реагування на внутрішні або зовнішні подразники, що супроводжується прагненням завдати шкоди іншій особі або собі. У підлітковому віці вона часто виникає як наслідок емоційної напруженості, фрустрації, незадоволених потреб та труднощів у самовираженні. Особливості прояву агресії значною мірою залежать від рівня розвитку особистості та сформованості механізмів саморегуляції.

У підлітків з інтелектуальними порушеннями агресивна поведінка має специфічні риси, зумовлені недорозвиненням когнітивної сфери, обмеженим словниковим запасом та труднощами у розумінні емоцій інших людей. Як зазначають дослідники, такі підлітки частіше використовують

агресію як основний спосіб реагування на складні життєві ситуації [3]. За даними Шевчук В., агресивні прояви у цієї категорії можуть мати імпульсивний характер, супроводжуватися низьким рівнем усвідомлення власних дій та труднощами у контролі поведінки Дослідження також свідчать, що недостатній розвиток емоційної сфери, зокрема труднощі у розпізнаванні та регуляції власних переживань, є одним із ключових чинників формування агресивної поведінки [2]. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток емоційної компетентності підлітків.

Емоційна сфера відіграє провідну роль у формуванні поведінки підлітка, зокрема у виникненні агресивних реакцій. Недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту, труднощі у розумінні власних і чужих емоцій, а також низька здатність до їх регуляції сприяють виникненню імпульсивних та деструктивних форм поведінки. У підлітків з інтелектуальними порушеннями ці особливості проявляються більш виражено, що підвищує ризик формування стійких агресивних тенденцій.

Як зазначається у наукових дослідженнях, здатність до саморегуляції є важливим чинником стримування агресивних імпульсів та забезпечення соціально прийнятної поведінки [2]. Недостатній розвиток цієї здатності призводить до труднощів у контролі емоцій, невміння адекватно реагувати на фруструючі ситуації та використання агресії як способу розв’язання конфліктів. У зв’язку з цим розвиток емоційної регуляції та самоконтролю розглядається як один із ключових напрямів профілактики агресивної поведінки у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Ефективна профілактика агресивної поведінки у підлітків з інтелектуальними порушеннями можлива за умови цілеспрямованого створення відповідного психолого-педагогічного середовища. Однією з ключових умов є організація безпечного, емоційно підтримувального освітнього простору, у якому підліток відчуває прийняття та захищеність. Таке середовище знижує рівень тривожності та агресивних реакцій, сприяє формуванню довіри до дорослих і однолітків.

Важливою умовою є розвиток емоційної компетентності підлітків, що передбачає навчання розпізнаванню власних емоцій, розумінню переживань інших людей та формуванню навичок їх конструктивного вираження. У поєднанні з цим необхідним є формування навичок саморегуляції, які дозволяють контролювати імпульсивні реакції та обирати соціально прийнятні способи поведінки. Не менш значущими є індивідуалізація освітнього процесу, систематичність корекційної роботи та врахування рівня розвитку кожного підлітка.

Суттєву роль відіграє також взаємодія з родиною, оскільки стиль сімейного виховання, емоційний клімат у сім’ї та рівень батьківської підтримки безпосередньо впливають на формування поведінкових реакцій підлітка. Узгодженість вимог між педагогами та батьками сприяє формуванню стабільних моделей поведінки та зниженню рівня агресії.

Профілактика агресивної поведінки у підлітків з інтелектуальними порушеннями реалізується через використання різноманітних форм і методів психолого-педагогічного впливу. Одним із ефективних напрямів є проведення занять, спрямованих на розвиток соціальних навичок, зокрема вміння взаємодіяти з однолітками, вирішувати конфлікти та дотримуватися соціальних норм. Такі заняття можуть включати елементи тренінгової роботи, рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій.

Значну ефективність мають ігрові методи, які забезпечують природне залучення підлітків до діяльності та сприяють формуванню нових моделей поведінки. У процесі гри підлітки вчаться контролювати свої емоції, дотримуватися правил та враховувати інтереси інших. Доцільним є також використання елементів арттерапії, які сприяють емоційному розвантаженню, зниженню рівня напруги та розвитку навичок самовираження.

Поряд із груповими формами роботи важливе місце посідає індивідуальна психолого-педагогічна підтримка, що дозволяє враховувати особистісні особливості підлітка, рівень прояву агресії та причини її виникнення. Комплексне поєднання різних методів забезпечує більш стійкий профілактичний ефект.

Таким чином, агресивна поведінка у підлітків з інтелектуальними порушеннями є складним багатофакторним явищем, що зумовлюється особливостями емоційного розвитку, недостатнім рівнем саморегуляції та впливом соціального середовища. Її профілактика потребує системного підходу, що передбачає створення сприятливих психолого-педагогічних умов, спрямованих на розвиток емоційної компетентності, самоконтролю та соціальних навичок.

Ефективність профілактичної роботи забезпечується поєднанням різноманітних форм і методів впливу, індивідуалізацією підходів та активною взаємодією між педагогами і батьками. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та впровадження комплексних програм профілактики агресивної поведінки, адаптованих до особливостей підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1.Борисова В. О., Ігнатенко О. В. Агресивність у підлітковому віці та вплив на неї вікових криз. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2017. Вип. 2. С. 75-80.

2.Вовченко О. Вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 2020, № 49, С. 11–36.

3.Дудіна С. Дослідження особливостей емоційної сфери та поведінки підлітків з порушеннями інтелектуальної функції. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальної психології. 2015. № 3. С. 171–177

4.Корнещук В. В., Волошенко М. О., Олло В. П. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків : Навчальний посібник. Херсон: Олді плюс, 2021. 136 с.

5.Рижаківська Д. Психокорекційні методики формування та корекції емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями психофізіологічного розвитку. Чернівці : Ліга, 2012, 112 с.

6.Шевчук В. Особливості прояву агресії у підлітків, які мають уповільнений психічний розвиток. Молодий вчений. Т. 5. № 81. С. 334-337. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-5-81-68

ВОЛКОВА Вероніка,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
ЯКОВЕНКО Віта,
доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

РОЗВИТОК ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку просоціальної поведінки та комунікативної ініціативи у дітей дошкільного віку є однією з актуальних у сучасній спеціальній педагогіці та логопедії. Це зумовлено зростанням кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), що ускладнює їхню соціальну інтеграцію та взаємодію з оточенням.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування соціальної поведінки, моральних норм і комунікативних умінь. У цей період закладаються основи співпереживання, взаємодопомоги, співпраці та дотримання соціальних норм. Рівень сформованості цих якостей значною мірою залежить від розвитку мовлення як основного засобу спілкування [1].

Загальний недорозвиток мовлення є системним порушенням, що охоплює всі компоненти мовленнєвої системи: фонетико-фонематичний, лексико-граматичний і зв'язне мовлення. За збереженого слуху та відносно збереженого інтелекту мовленнєва діяльність формується з істотними труднощами, що негативно впливає також на пізнавальну, емоційно-вольову та соціальну сфери розвитку [3].

Недостатній рівень мовленнєвого розвитку обмежує комунікативні можливості дітей, ускладнює встановлення контактів і, відповідно, впливає на формування просоціальної поведінки. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів до розвитку соціально-комунікативної сфери таких дітей.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ безпосередньо пов'язані з рівнем їхньої соціальної активності. Обмежений словниковий запас, недосконаліть граматичної будови мовлення та труднощі побудови зв'язних висловлювань знижують ініціативність у спілкуванні та ускладнюють адекватне вираження думок і емоцій. Унаслідок цього діти можуть уникати взаємодії або виявляти неадекватні поведінкові реакції.

Просоціальна поведінка трактується як сукупність дій, спрямованих на благо інших (допомога, підтримка, співпереживання, співпраця) [4]. У дошкільному віці вона формується переважно у процесі спільної діяльності та спілкування, що підкреслює роль мовлення як засобу соціальної взаємодії.

У дітей із ЗНМ рівень сформованості просоціальної поведінки є недостатнім: вони рідше ініціюють взаємодію, мають труднощі у розумінні емоцій інших, не завжди адекватно реагують на соціальні ситуації. Мовленнєві труднощі ускладнюють реалізацію просоціальних намірів (прохання, пропозиції допомоги, підтримка).

Комунікативна ініціатива як здатність самостійно вступати у взаємодію, підтримувати діалог і висловлювати власні думки у дітей із ЗНМ зазвичай знижена, що зумовлено як мовленнєвими, так і психологічними чинниками [2].

Практичне опрацювання проблеми здійснювалося із застосуванням комплексу методів: аналізу наукових джерел, спостереження, бесід і діагностичних завдань, а також організації педагогічної роботи з елементами формувального впливу.

Одержані дані засвідчили, що значна частина дітей має низький або середній рівень сформованості просоціальної поведінки та комунікативної ініціативи: вони рідко ініціюють спілкування, уникають спільної діяльності, демонструють недостатній рівень емпатії та співпраці.

З метою підвищення ефективності розвитку зазначених якостей було використано корекційно-розвиткові прийоми, що передбачали застосування ігрових методів, сюжетно-рольових ситуацій, вправ на розвиток діалогічного мовлення, формування емоційної чутливості та навичок співпраці.

Особлива увага приділялася створенню умов для активізації комунікативної діяльності дітей, стимулювання їх до самостійного вступу у взаємодію, використання мовлення для вираження власних намірів і переживань. Робота здійснювалася з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та в умовах доброзичливої емоційної атмосфери.

Практичне застосування зазначених підходів сприяло підвищенню комунікативної активності дітей, розширенню їхнього досвіду взаємодії та збільшенню проявів просоціальної поведінки.

Отже, розвиток просоціальної поведінки та комунікативної ініціативи у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є важливим напрямом корекційно-педагогічної роботи.

Формування цих якостей потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, що передбачає використання ігрових і комунікативно орієнтованих методів, створення сприятливого емоційного середовища та організацію спільної діяльності дітей.

Практичне опрацювання проблеми підтверджує доцільність комплексного підходу до розвитку мовленнєвої та соціально-комунікативної сфер, що сприяє активізації спілкування та розширенню просоціальних проявів у дітей.

Список використаних джерел

1.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. Київ : Слово, 2011. 704 с.

2.Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей : діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 124 с.

3.Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи : навч. посіб. / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.

4.Калашникова Л. В. Просоціальна поведінка у контексті формування соціальної компетентності. Наукові записки. Серія: Психологія. 2023. № 1. С. 30–38.

5.Кушнір О. М. Просоціальна поведінка особистості. Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації : матеріали конференції. Хмельницький, 2019. С. 134–136.

ГАРАГУЛЯ Катерина,
студентка групи 11 СОз КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
ТЕЛЬНА Ольга, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

РОЗВИТОК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОЗНАКАМИ РАС ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Відомо, що розлади аутистичного спектру (РАС) належать до нейроонтогенетичних станів, які проявляються у стійких труднощах соціальної комунікації, взаємодії та обмежених, повторюваних формах поведінки. Для дітей із такими особливостями психофізичного розвитку характерними є порушення розуміння соціально-емоційної взаємодії, складнощі інтерпретації невербальних сигналів та обмежені можливості встановлення міжособистісних контактів, що нерідко призводить до соціальної ізоляції, тривожності та формування заниженої самооцінки. У зв'язку з цим проблема розвитку соціалізації дітей з ознаками РАС є однією з ключових у сучасній спеціальній педагогіці та реабілітаційній практиці. Одним із ефективних напрямів вирішення цієї проблеми виступає арттерапія як цілісний і креативний підхід, що дозволяє дитині виходити за межі вербального спілкування та відкривати нові способи взаємодії зі світом [1]. Особливого значення набуває така форма арттерапії, як створення муралів, що поєднує можливість індивідуального самовираження із колективною діяльністю та сприяє формуванню відчуття приналежності до спільноти [2].

Арттерапія ґрунтується на уявленні про те, що творчий процес є ефективним засобом невербальної комунікації, через який дитина може висловлювати свої емоції, переживання та внутрішні конфлікти. Для дітей з РАС, які часто мають труднощі у вербалізації власних станів, мистецтво стає альтернативним каналом взаємодії з оточенням. Ефективність арттерапії у роботі з цією категорією дітей підтверджується сучасними дослідженнями, які вказують на її позитивний вплив на розвиток емоційної сфери, зниження тривожності та покращення соціальних навичок [1].

Важливим теоретичним підґрунтям у цьому контексті виступає теорія самодетермінації, згідно з якою психологічне благополуччя людини забезпечується задоволенням базових потреб в автономії, компетентності та соціальній залученості. У процесі художньої діяльності дитина отримує можливість самостійно приймати рішення, опановувати нові техніки та взаємодіяти з іншими, що сприяє гармонійному розвитку її особистості [2].

Інтеграція арттерапії з естетотерапією значно розширює можливості впливу на розвиток дитини, оскільки дозволяє не лише коригувати емоційні стани, але й формувати естетично привабливе, гармонійне середовище, яке стимулює соціальну активність. Такий підхід сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню впевненості у власних силах та розвитку навичок саморегуляції, що є особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами [4]. Водночас використання корекційно-розвивальних методик, адаптованих до потреб дітей з аутизмом, дозволяє зробити процес арттерапії більш структурованим і передбачуваним, що є необхідною умовою для ефективної роботи з цією категорією дітей [5].

Особливе місце серед арттерапевтичних практик займає мистецтво створення муралів як форма колективної творчої діяльності. На відміну від індивідуальних занять, мурал передбачає спільну роботу над єдиним художнім об'єктом, що вимагає від учасників постійної взаємодії, узгодження дій та врахування позицій інших. У цьому контексті процес створення муралу можна розглядати як своєрідний «діалогічний перформанс», у якому відбувається не лише обмін ідеями між учасниками, але й формування комунікації з ширшою аудиторією через публічний характер результату [2]. Така діяльність сприяє розвитку соціальних і комунікативних навичок, формуванню вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти та досягати компромісів.

Колективне створення муралу також відіграє важливу роль у формуванні соціальної ідентичності та почуття приналежності до групи. Участь у спільному проєкті дозволяє дитині відчути себе значущою частиною колективу, що є особливо важливим для дітей з РАС, які часто переживають відчуття ізольованості. Взаємодія в групі сприяє розвитку просоціальної поведінки, оскільки вимагає дотримання певних правил, поваги до особистих кордонів інших та спільного вирішення завдань. Крім того, інклюзивний характер мурального мистецтва створює умови для взаємодії дітей з різними особливостями розвитку, що сприяє формуванню толерантності, руйнуванню стереотипів і кращому розумінню індивідуальних відмінностей [3].

Процес створення муралу передбачає поетапну організацію діяльності, що є важливою умовою його ефективності. На початковому етапі здійснюється планування та обговорення ідеї майбутнього зображення, що сприяє розвитку навичок комунікації та спільного прийняття рішень. Далі відбувається створення ескізу, який дозволяє структурувати задум і зробити його більш зрозумілим для всіх учасників. Безпосередній процес малювання на великій площині сприяє розвитку як дрібної, так і загальної моторики, що позитивно впливає на нейропсихологічний розвиток дитини. Завершальним етапом є рефлексія, під час якої учасники можуть обговорити результати своєї роботи, поділитися враженнями та отримати позитивний зворотний зв'язок.

Важливим аспектом організації такої діяльності є врахування сенсорних особливостей дітей з РАС. Використання візуальної підтримки у вигляді розкладів, карток або покрокових інструкцій допомагає знизити рівень невизначеності та тривожності, робить процес більш зрозумілим і передбачуваним. Роль фасилітатора полягає у створенні безпечного середовища, підтримці позитивної атмосфери та наданні своєчасної допомоги, що сприяє успішній участі кожної дитини у спільній діяльності [5].

Таким чином, мистецтво створення муралів виступає потужним засобом соціалізації дітей з ознаками РАС, оскільки поєднує можливості творчого самовираження з розвитком соціальної взаємодії. Воно дозволяє дітям трансформувати свій внутрішній досвід у видимий художній результат, який отримує суспільне визнання та сприяє підвищенню самооцінки. Ефективність цього підходу підтверджується зниженням рівня соціального стресу, покращенням комунікативних навичок і формуванням більш стійких соціальних зв'язків. У контексті інклюзивної освіти та реабілітації арттерапія у формі мурального мистецтва відкриває нові перспективи для гармонійного розвитку дітей з РАС та їх інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1.Литвяк Д. М., Зленко Л. О. «Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації)». Чернігів: ЧОІППО імені К.Д. Ушинського, 2020. 73 с.

2.Найчук В. В., Олійник Л. Г., Сотнікова Г. О. «Естетотерапія та арттерапія в роботі з дітьми з інвалідністю». Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія, 2024. Том 35 (74). № 6. С. 124–130.

3.Murphy, Rory. «Creating an Inclusive Mural Painting with Elementary School Students». Pennsylvania State University, 2024. 2 p.

4.Wei, S., Lai, A. H. Y., & Ho, H. W. H. «The Effectiveness of Art Therapy on Children and Adolescents with ASD: A Systematic Review of RCTs». Healthcare, 2025. № 13. C. 2960.

5.Wilkie, Sarah. «An Exploration of Community Mural Making in the Context of Art Therapy and Social Action: A Literature Review». Capstone Thesis, Lesley University, 2018. 32 p.

ГЛУШКО Надія, *кандидат педагогічних наук, директор фахового коледжу Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая»*

СУПРУН Дар'я, *доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України*

СУПРУН Микола, *доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова*

КОНДРАТЕНКО Валентина, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*

В.М.СИНЬОВ ТА ВІТЧИЗНЯНА ЛЮДИНОЗНАВЧА НАУКА

Це було ніби вчора... 14 березня 2025 року виповнилося 85 років видатному українському вченому-новатору, заслуженому юристу України, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Національної академії педагогічних наук України, Почесному Президенту Асоціації корекційних педагогів України, Почесному члену громадської організації «Пенітенціарна асоціація України», поету, естрадному драматургу, аматору-виконавцеві ліричних пісень, судді національної категорії з настільного тенісу, полковнику внутрішньої служби у відставці Віктору Миколайовичу Синьову. Це був останній прижиттєвий ювілей нашого Вчителя... 15 квітня 2025 року він переступив межу Вічності... Ми є сучасниками Вченого, що зобовязує нас всіляко осмислювати й пропагувати його Геніальні ідеї у сфері людинознавчої науки!

Віктор Миколайович народився у весняні березневі дні 1940 року в сім'ї відомих в СРСР артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова. Батьки після війни гастролювали майже по всьому Радянському Союзу. З ними подорожував і Віктор. Сцена і повний глядацький зал для нього були рідною домівкою. Напевно, саме тому сцена завжди дарувала йому прихильність. Чи мова йшла про наукову трибуну, чи про естрадні концерти...

Закінчивши київську школу № 25, В. М. Синьов вступає до педагогічного факультету (відділення спеціальної педагогіки) Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, який успішно закінчує у 1962 році та отримує диплом з відзнакою за спеціальністю «Дефектологія: педагогіка і методика початкового навчання». В молоді роки здобуває звання «Кандидата в Майстри спорту СРСР з настільного тенісу», а пізніше і «Майстра спорту», бере активну участь у художній самодіяльності, творчих колективах, у КВК, керує збірною інституту з баскетболу. По завершенню навчання працює вихователем, вчителем школи-інтернату № 1, а

потім – старшим методистом Республіканського кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України, з 1964 р. по 1975 р. – викладачем, старшим викладачем, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького (з перервою з вересня 1966 р. по серпень 1968 р. на навчання у аспірантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР у Москві, де достроково у 1968 році під науковим керівництвом видатного вітчизняного вченого Г. М. Дульнєва захищає кандидатську дисертацію зі спеціальної педагогіки).

У 1975 році В. М. Синьова запрошують на посаду старшого наукового співробітника НДІ педагогіки України, де він працює до 1980 року, коли був переведений у кадри Міністерства внутрішніх справ СРСР, зокрема у Київський філіал Всесоюзного інституту підвищення кваліфікації керівних працівників МВС СРСР (з 1992 року Київський інститут внутрішніх справ при НАВСУ, з 2003 року – Київський юридичний інститут МВС України). За роки служби обіймає посади від начальника навчального відділу, доцента, професора, начальника кафедри до першого проректора Інституту. За цей час захищає докторську дисертацію (1988 р.) з проблем корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи, обирається член-кореспондентом (1993 р.), дійсним членом НАПН України (1995 р.) та отримує почесне звання «Заслужений юрист України» (1995 р.). У вересні 2003 року академік В. М. Синьов повертається у Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова на посаду директора Інституту корекційної педагогіки та психології. Де продовжував працювати до останнього дня, з 2019 року вже на посаді професора кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології.

Серед вагомих здобутків вченого необхідно наголосити на тому, що ним та під його керівництвом було зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудової педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Характерною рисою педагогічних поглядів академіка В. М. Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки і психології стало те, що він розглядає побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

Важливо відзначити, що В. М. Синьов є повним кавалером ордену «За заслуги», нагороджений Лицарським Хрестом «За заслуги» Європейської академії природничих наук, багатьма відзнаками МОН України, НАН України, НАПН України, МВС України.

Представники наукової школи В. М. Синьова працюють в навчальних та наукових установах України, Молдови, Литви, Білорусії, Болгарії, Англія, США та ін. Ним підготовлено понад 30 докторів наук та понад 100 кандидатів наук із різних психологопедагогічних і юридичних галузей знань. В. М. Синьов був членом багатьох спеціалізованих вчених рад навчальних та наукових закладів, серед яких Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Національна академія внурішніх справ України та ін. Був головним редактором низки фахових видань. Має понад 600 наукових та науково-методичних публікацій.

Ознайомлення із науковим доробком академіка Віктора Миколайовича Синьова дає підстави для ствердження, що його постать займає знакове місце в когорті сучасних вчених-дефектологів як України так і світової дефектологічної спільноти й загадлм всієї психолого-педагогічної науки. Спектр ідей вченого заслуговує на творче осмислення і використання як його сучасниками так і прийдешніми поколіннями вчених та педагогів-практиків[1-7].

Список використаних джерел:

1.Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. – 2002. – № 33. – С. 137–145.

2.Шеремет М. К., Супрун М.О. Основні наукові здобутки В.М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005, – С. 138–243.

3.Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології» – К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, – С. 50–54.

4.Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС . – 2008. – № 3. – С. 170–177.

5.Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. ПрофесорВ.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик .– К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 13–23.

6.Супрун М.О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т.8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. -К.: «Атіка», 2014. -С. 1469-1470.

7.Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.

ГОРБЕНКО Євген, *асистент кафедри мікроелектроніки, електронних приладів та пристроїв Харківського національного університету радіоелектроніки.*
ПЄХАРЄВА Альона, *кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ ПІДТРИМКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ НАБУТОЮ ІНВАЛІДНІСТЮ

У сучасних умовах проблема реабілітації осіб з набутою інвалідністю набуває особливої соціальної, медико-психологічної та педагогічної значущості. Зростання кількості людей, які внаслідок воєнних дій, черепно-мозкових травм, інсультів, поранень, ампутацій, уражень нервової системи чи інших травматичних станів втрачають здатність до повноцінної комунікації, самостійного пересування, письма, навчальної або професійної діяльності, актуалізує потребу в пошуку нових засобів підтримки. Важливо, щоб реабілітація була спрямована не лише на медичне відновлення, а й на повернення людини до активної взаємодії із соціальним середовищем, збереження її гідності, автономності та можливості брати участь у суспільному житті. Набута інвалідність часто супроводжується порушеннями мовлення, письма, моторики, когнітивної діяльності та здатності до самостійної комунікації. У таких випадках реабілітаційна допомога не може обмежуватися лише традиційними логопедичними, психологічними чи фізичними вправами. Важливого значення набуває використання інженерно-технічних засобів, які допомагають компенсувати втрачені функції, підтримати залишкові можливості та забезпечити реальну включеність особи в освітню, професійну, побутову й соціальну діяльність.

Проблему застосування технологій у комунікативній та нейрореабілітаційній роботі досліджували C. A. Des Roches і S. Kiran, які досліджують технологічно підтриману мовленнєву та когнітивну реабілітацію осіб із набутим ураженням мозку і наголошують на значенні персоналізованих програм відновлення [1]. J. Mackey, H. McCulloch, G. Scheiner, A. Barker і L. Callaway вивчали досвід використання засобів альтернативної та додаткової комунікації у роботі з людьми після набутих уражень мозку [2]. C. Formica, M. C. De Cola, F. Corallo і V. Lo Buono розкрили можливості AAC у нейрореабілітації осіб із тяжкими набутими ураженнями мозку [3]. Y. Elsahar, S. Hu, K. Bouazza-Marouf, D. Kerr і A. Mansor систематизували інженерні конфігурації засобів альтернативної комунікації для осіб із мовленнєвими порушеннями [4]. R. Jamwal зі співавторами досліджували використання електронних асистивних технологій людьми з набутими ураженнями мозку в умовах підтриманого проживання [5]. F.-L. Kuo та співавтори довели практичний потенціал 3D-друкованих пристосувань для покращення письмової активності осіб із

травмами мозку [6]. Ці дослідження засвідчують, що інженерно-технічні засоби поступово стають не допоміжним, а важливим компонентом сучасної реабілітаційної системи.

До інженерно-технічних засобів підтримки комунікації належать електронні комунікатори, планшетні AAC-системи, програми з піктограмами, синтезом мовлення, предиктивним введенням тексту, кнопковим або сенсорним керуванням, системи відстеження погляду, адаптивні клавіатури, перемикачі, джойстики, спеціальні маніпулятори та інші пристрої доступу. Їхнє завдання полягає не в заміні живого спілкування, а у створенні технічного каналу, через який людина з порушеннями мовлення або руху може висловлювати потреби, відповідати на запитання, брати участь у заняттях, навчанні, професійній або побутовій діяльності.

Особливе значення такі засоби мають для осіб після черепно-мозкових травм, інсультів, бойових поранень або тяжких неврологічних станів, коли мовлення може бути частково або повністю втрачене, а рухові можливості значно обмежені. У такій ситуації логопедична, ерготерапевтична й психологічна допомога має поєднуватися з технічною оцінкою доступу: визначенням, чи може людина користуватися рукою, поглядом, рухом голови, голосовою командою, натисканням кнопки або іншим збереженим рухом. Саме на основі такої діагностики добирається відповідний пристрій або програмне рішення.

У корекційно-розвитковій та реабілітаційній роботі інженерно-технічні засоби виконують кілька функцій. По-перше, вони забезпечують комунікативну компенсацію, коли людина отримує можливість передавати повідомлення за допомогою символів, тексту або синтезованого мовлення. По-друге, вони підтримують відновлення функцій, оскільки регулярне використання пристрою активізує мовленнєво-когнітивні процеси, увагу, пам’ять, планування висловлювання та мотивацію до взаємодії. По-третє, вони сприяють соціальній інтеграції, адже людина повертається до діалогу з родиною, фахівцями, однолітками, колегами чи побратимами.

Окремим напрямом є використання 3D-друку для створення індивідуальних реабілітаційних пристосувань: тримачів для ручки, адаптованих кнопок, фіксаторів кисті, насадок для письма, побутових маніпуляторів, елементів кріплення до крісла колісного або робочого столу. Перевагою таких засобів є можливість точного налаштування під анатомічні, моторні та функціональні особливості конкретної людини. Для осіб із набутою інвалідністю це важливо, оскільки порушення часто мають індивідуальний характер і не завжди можуть бути компенсовані стандартними пристроями.

Інклюзивність інженерно-технічних засобів полягає в тому, що вони відкривають доступ до комунікації, освіти, праці, реабілітаційної участі та повсякденного життя. Водночас технологія має бути не лише функціональною, а й зручною, доступною, прийнятною для користувача, естетично нейтральною та соціально не стигматизувальною. Тому ефективне впровадження таких засобів потребує міждисциплінарної співпраці логопеда, ерготерапевта, фізичного терапевта, психолога, інженера, IT-фахівця, самого користувача та його родини.

Отже, інженерно-технічні засоби підтримки реабілітації осіб з набутою інвалідністю є перспективним напрямом сучасної корекційно-розвиткової й реабілітаційної роботи. Їх застосування дає змогу поєднати медико-педагогічну допомогу з технічними рішеннями, підвищити самостійність людини, розширити її комунікативні можливості та забезпечити більш повну участь у суспільному житті. Найбільш ефективними є ті рішення, які добираються індивідуально, враховують реальні потреби користувача і спрямовані не лише на компенсацію порушення, а й на відновлення гідності, активності та соціальної включеності особи.

Список використаних джерел

1.Des Roches C. A., Kiran S. Technology-Based Rehabilitation to Improve Communication after Acquired Brain Injury. Frontiers in Neuroscience. 2017. Vol. 11. Article 382. DOI: 10.3389/fnins.2017.00382.

2.Mackey J., McCulloch H., Scheiner G., Barker A., Callaway L. Speech pathologists’ perspectives on the use of augmentative and alternative communication devices with people with acquired brain injury and reflections from lived experience. Brain Impairment. 2023. Vol. 24. P. 168-184. DOI: 10.1017/BrImp.2023.9.

3.Formica C., De Cola M. C., Corallo F., Lo Buono V. Role of Alternative and Augmentative Communication in Three Cases of Severe Acquired Brain Injury: A Neurorehabilitative Approach. Brain Sciences. 2024. Vol. 14, № 7. Article 709. DOI: 10.3390/brainsci14070709.

4.Elsahar Y., Hu S., Bouazza-Marouf K., Kerr D., Mansor A. Augmentative and Alternative Communication (AAC) Advances: A Review of Configurations for Individuals with a Speech Disability. Sensors. 2019. Vol. 19. Article 1911. DOI: 10.3390/s19081911.

5.Jamwal R., Callaway L., Ackerl J., Farnworth L., Winkler D. Electronic assistive technology used by people with acquired brain injury in shared supported accommodation: Implications for occupational therapy. British Journal of Occupational Therapy. 2017. DOI: 10.1177/0308022616664584.

6.Kuo F.-L., Kuo T.-Y., Lee Y.-S., Wu Y.-S., Huang S.-W., Lee H.-C. Evaluation of a 3D-Printed Writing Assistive Device for People With Brain Injury. OTJR: Occupational Therapy Journal of Research. 2024. DOI: 10.1177/15394492241265619.

ГОРЯЧА Елла, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ТЕЛЬНА Ольга, *кандидат педагогічних наук доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОПТИМІЗАЦІЇ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В МЕЖАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні вимагає пошуку нових інтегрованих підходів до навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Особливої актуальності набуває інтегрований курс «Я досліджую світ», який дозволяє об’єднати природничу, соціальну та громадянську галузі навколо розвитку когнітивної сфери учня [1, 12].

Оптимізація пізнавальної діяльності дітей із ЗПР ґрунтується на врахуванні специфічних особливостей їхньої уваги, пам’яті та мислення. Як зазначають А. Колупаєва та О. Таранченко, увага таких дітей вирізняється нестабільністю та швидким виснаженням [2, 15]. Пам’ять має переважно механічний характер із труднощами логічного відтворення. Мислення залишається на наочно-образному рівні; операції аналізу та узагальнення потребують постійної візуальної опори та стимуляції [3, 42]. Корекційна робота в межах курсу «Я досліджую світ» має бути системною та спрямованою на формування цілісної картини світу через активізацію аналітико-синтетичної діяльності [2, 45]. Навчальний матеріал курсу стає фундаментом для застосування корекційних технік, оскільки він апелює до реального життєвого досвіду дитини.

Для підвищення ефективності засвоєння інформації доцільно впроваджувати технології мнемотехніки. Л. Прохоренко наголошує, що використання асоціативних карт, піктограм та логічних схем допомагає учням із ЗПР долати труднощі з «опосередкованим запам'ятовуванням» [3, 89]. Наприклад, для запам’ятовування назв місяців весни використовується мнемотаблиця, де кожному місяцю відповідає колірний код та піктограма.

Важливим елементом системи є створення інтегрованих проєктів, що охоплюють декілька галузей одночасно. Прикладом такої роботи є кейси:

«Скарби нашого парку»

- Природнича галузь: діти вивчають ознаки дерев, використовуючи сенсорні мішечки з природним матеріалом (стимуляція тактильного сприйняття та мислення).

- Соціальна галузь: через програвання ситуації «Ми на прогулянці» учні за допомогою карток-підказок відпрацьовують правила спілкування в групі або правила поведінки на природі.
- Громадянська галузь: створення колажу «Чистий парк — щаслива громада» формує початкові уявлення про екологічну відповідальність.

«Загадка весняного лісу»

- Мовно-літературна галузь (корекційний аспект): сприймання або читання тексту з візуальною підтримкою (мнемокартки: квітка в лісі + сонечко (квітка росте), квітка у вазі + сумна дитина (квітка швидко зів'яла), хлопчик фотографує квітку + посмішка (квітка залишилася живою)). Коректурна проба. Завдання: обвести всі підсніжники в кружечок, а всі листочки закреслити лінією.
- Природнича галузь: усвідомлення того, що людина є частиною природи і має її оберігати (не рвати квіти).
- Мистецька галузь: уміння бачити красу в малому (одній квітці на галявині) та відтворювати її у власній творчості (аплікація «Створи свій підсніжник» з паперу або пластиліну).

Також до структури уроку інтегруються арт-терапевтичні вправи. Робота з природним матеріалом під час дослідження властивостей речовин сприяє розвитку дрібної моторики, що безпосередньо стимулює мовленнєві та мисленнєві центри кори головного мозку [4, 210].

Отже, інтегрований курс «Я досліджую світ» створює оптимальне середовище для корекційного впливу. Поєднання дидактичного матеріалу з інноваційними психопедагогічними методами дозволяє не лише реалізувати державний стандарт початкової освіти, а й забезпечити якісну компенсацію когнітивного дефіциту в учнів із ЗПР [5, 67].

Список використаних джерел

1.Бондар В. І. Спеціальна дидактика: підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2023. 348с.

2.Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч. посіб. Харків : Ранок, 2020. 160 с.

3.Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Панькова А. С., 2024. 204 с.

4.Прохоренко Л. І. Психологія стратегій навчання дітей із затримкою психічного розвитку: монографія. Київ: Медіа-принт, 2022. 284 с.

5.Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 2. С. 40–51.

ГРЕШКО Ольга,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
МАРЧЕНКО Інна, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії*

ТРУДНОЩІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Реформування сучасної освітньої системи, зорієнтоване на принципи інклюзії, актуалізує проблему забезпечення повноцінної участі дітей із особливими освітніми потребами у соціальному та освітньому середовищі. Особливої уваги потребують діти дошкільного віку з

порушеннями мовлення, оскільки саме рівень розвитку їх комунікативних умінь визначає успішність взаємодії із оточенням.

Недостатня сформованість мовлення ускладнює встановлення контактів, обмежує участь у колективній діяльності та може спричиняти труднощі соціалізації. Відповідно до сучасних підходів, такі прояви розглядаються як освітні труднощі, що потребують організації відповідної підтримки в освітньому процесі [6].

Проблема соціально-комунікативної адаптації дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти є предметом дослідження низки науковців (Н. Волік, О. Константинів, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Марченко, І. Матющенко В., Погребняк, Т Швалюк, С. Федоренко та ін.). Її сьогодні розглядють як процес входження дитини у систему соціальних відносин, що супроводжується засвоєнням норм поведінки, розвитком мовлення та формуванням умінь взаємодії. У межах інклюзивного навчання цей процес передбачає активну участь дитини у спільній діяльності та поступове розширення її соціальних зв'язків. Проблема соціально-комунікативної адаптації дітей із порушеннями мовлення активно досліджується у вітчизняній педагогічній і психологічній науці. Інклюзивна освіта розглядається як така, що передбачає адаптацію освітнього середовища відповідно до індивідуальних можливостей дитини, а не лише її пристосування до існуючих умов [2].

Рівень мовленнєвого розвитку є визначальним чинником формування комунікативної компетентності та соціальної взаємодії. Труднощі у використанні мовлення значною мірою ускладнюють процес встановлення міжособистісних контактів і можуть спричиняти ізоляцію дитини [3; 4].

Важливість ранньої діагностики мовленнєвих порушень обґрунтовується у наукових дослідженнях як необхідна передумова успішної соціально-комунікативної адаптації [1]. Окремі аспекти підготовки дітей до нових соціальних умов, зокрема адаптації до шкільного навчання, розкрито у працях Шмідт В. М., де підкреслюється значення сформованості мовлення як важливої умови успішного входження дитини у нове освітнє середовище [5].

Для дітей із порушеннями мовлення характерні специфічні труднощі адаптації, які мають комплексний і багаторівневий характер та проявляються у різних сферах розвитку.

Передусім слід виокремити мовленнєві труднощі або, як зазначено у дослідженнях Тищенко В. В., мовленнєві бар'єри, які проявляються в обмеженому словниковому запасі, порушеннях звуковимови, труднощах граматичного оформлення висловлювань та недостатній сформованості зв'язного мовлення. Такі особливості суттєво ускладнюють процес комунікації, знижують здатність дитини до повноцінного вираження власних думок і потреб, а також перешкоджають адекватному розумінню мовлення інших, виступають одним із провідних чинників, що ускладнюють соціальну інтеграцію дитини [4].

Важливу роль відіграють комунікативні труднощі, які проявляються у невмінні ініціювати спілкування, підтримувати діалог, дотримуватись правил мовленнєвої взаємодії та використовувати невербальні засоби комунікації. Діти можуть уникати мовленнєвого контакту або демонструвати неадекватну мовленнєву активність, що ускладнює їх включення у спільну діяльність із однолітками.

Суттєвими є соціально-поведінкові труднощі, які проявляються у складнощах розуміння соціальних норм, правил поведінки та ролей у колективі. Обмежений досвід соціальної взаємодії ускладнює формування навичок співпраці, взаємодопомоги та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

Окрему групу становлять емоційно-особистісні труднощі. Невпевненість у власних мовленнєвих можливостях, страх бути незрозумілим, підвищена тривожність і знижена самооцінка можуть призводити до уникнення спілкування, зниження соціальної активності та формування негативного ставлення до взаємодії із оточенням [3].

Крім того, у дітей із порушеннями мовлення часто спостерігаються пізнавальні труднощі, які проявляються у недостатньому розвитку уваги, пам'яті та мислення. Це ускладнює процес сприймання інформації, засвоєння соціального досвіду та адаптації до нових умов освітнього середовища.

Варто також зазначити, що труднощі адаптації можуть посилюватися під впливом зовнішніх чинників, зокрема недостатньої готовності освітнього середовища до інклюзії, відсутності індивідуалізованого підходу та недостатньої взаємодії між фахівцями і батьками. У таких умовах дитина може відчувати додаткові труднощі у встановленні контактів і включенні у колективну діяльність.

Таким чином, труднощі соціально-комунікативної адаптації дітей із порушеннями мовлення мають системний характер і охоплюють мовленнєву, комунікативну, соціальну, емоційну та пізнавальну сфери розвитку дитини.

Особливої уваги потребує організація інклюзивного освітнього середовища. Його ефективність визначається здатністю враховувати індивідуальні освітні труднощі дитини та забезпечувати відповідний рівень підтримки [6]. При цьому важливо забезпечити системність педагогічного впливу.

Ефективність соціально-комунікативної адаптації дітей насамперед забезпечується комплексним підходом, що поєднує розвиток мовлення та формування соціальних навичок [1; 3; 5].

Суттєву роль у цьому процесі відіграє міждисциплінарна взаємодія фахівців, що сприяє більш ефективному розвитку і мовлення, і соціальних навичок дитини [2; 5]. Корекційна робота має бути спрямована на розвиток усіх компонентів мовлення та подолання комунікативних труднощів. Теоретичні засади такого підходу визначено у наукових дослідженнях [4], де наголошується на необхідності комплексного впливу на мовленнєву діяльність.

Таким чином, соціально-комунікативна адаптація дітей із порушеннями мовлення потребує системного підходу, що поєднує розвиток мовлення, формування соціальних умінь і створення оптимального сприятливого та безпечного освітнього середовища, в якому перебуває дитина [1; 3; 4].

Позитивний вплив мають такі умов, що стимулюють мовленнєву активність, зокрема, це: організація спільної діяльності, використання інтерактивних методів навчання, залучення дітей до колективних ігор та вправ, спрямованих на розвиток діалогічного мовлення. У таких умовах дитина отримує можливість не лише відпрацьовувати мовленнєві навички, а й поступово долати психологічні бар’єри у спілкуванні.

Не менш важливим є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, зокрема темпу мовленнєвого розвитку, рівня сформованості пізнавальних процесів та емоційного стану. Індивідуалізація освітнього процесу дозволяє більш ефективно організувати корекційну роботу та забезпечити поступове включення дитини у соціальну взаємодію.

Суттєву роль відіграє і співпраця з батьками, яка сприяє закріпленню набутих мовленнєвих і комунікативних навичок у повсякденному житті. Узгодженість дій педагогів і родини створює сприятливі умови для формування впевненості дитини у власних можливостях та підвищення її соціальної активності.

Висновки. Соціально-комунікативна адаптація дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є складним процесом, що залежить від рівня мовленнєвого розвитку та умов освітнього середовища. Встановлено, що мовленнєві труднощі істотно обмежують можливості соціальної взаємодії та можуть призводити до зниження активності дитини.

Ефективність адаптації забезпечується за умови комплексного підходу, який передбачає ранню діагностику та узгодженої взаємодії фахівців в системній корекційній роботі та організації інклюзивного середовища.

Список використаних джерел

1.Данильченко Л. О. Особливості діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей

2.дошкільного віку // Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 42, т. 1. С. 195–200.

3.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні аспекти // Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 2. С. 7–15.

4.Коник І. М. Формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників особливими освітніми потребами. – Київ : 2020.

5.Погребняк В. Стратегія соціальної адаптації дошкільників з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2023. Вип. 3. С. 194-202.

6.Тищенко В. В. Особливості корекційної роботи при тяжких порушеннях мовлення. Київ: 2020.

7.Шмідт В. М. Адаптація старших дошкільників із порушеннями мовлення до навчання у школі як наукова проблема // Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. 2021.

8.Що таке освітні труднощі? Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/

ГРИНЬКІВ Ярослава, *здобувачка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника Олександрівна*
Науковий керівник: ***ВОРОТИНЦЕВА Олена****, доктор філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКИ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ

Анотація. У роботі розкрито сутність мовленнєвих ситуацій як ефективного засобу розвитку лексики у здобувачів освіти молодшого шкільного віку з інтелектуальними освітніми труднощами. Проаналізовано психолого-педагогічні передумови формування словникового запасу та обґрунтовано значення ситуативного підходу для активізації мовленнєвої діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: мовленнєві ситуації, лексика, лексична сторона мовлення інтелектуальні освітні труднощі, мовленнєві ситуації, цифрові технології, інклюзивна освіта, логопедична корекція.

Актуальність теми. Розвиток лексики є однією з ключових умов формування мовленнєвої компетентності та успішної соціалізації здобувачів освіти. У молодших школярів з інтелектуальними освітніми труднощами спостерігається системний недорозвиток мовлення, що охоплює всі його складові, зокрема лексичну сторону [1; 4]. Це проявляється в обмеженості активного словникового запасу, неточності розуміння значень слів та труднощах їх використання у нових комунікативних умовах [2].

Сучасні підходи до логопедичної роботи передбачають відхід від механічного засвоєння слів і орієнтацію на їх функціональне використання у мовленні. У цьому контексті мовленнєві ситуації виступають ефективним засобом інтеграції слова у діяльність дитини, що відповідає вимогам інклюзивної освіти та компетентнісного підходу [3].

Історія досліджень з теми. Проблему мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували В. Синьов, І. Маркусь, С. Геращенко, М. Капітула та інші науковці. У їхніх працях підкреслюється системний характер лексичних порушень, що проявляється в обмеженості активного словникового запасу, неточності розуміння значень слів та труднощах їх актуалізації у мовленні [1; 2; 4].

Сучасні наукові дослідження підтверджують ефективність функціонального підходу до розвитку лексики. Зокрема, Р. Ансарі та колеги (2025) доводять доцільність поєднання пояснення

нових слів із їх практичним використанням у мовленнєвих ситуаціях, наближених до реального спілкування, що сприяє переходу лексичних одиниць із пасивного у активний словник [5].

Мета. Теоретично обґрунтувати ефективність використання мовленнєвих ситуацій у розвитку лексики здобувачів освіти молодшого шкільного віку з інтелектуальними освітніми труднощами.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі мовленнєві ситуації розглядаються як природне середовище формування мовлення, у якому слово засвоюється у зв'язку з конкретною діяльністю, контекстом та комунікативною метою [2]. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння значення слова, а й формування вміння використовувати його відповідно до умов спілкування.

Здобувачі освіти з інтелектуальними освітніми труднощами мають специфічні когнітивні особливості, що ускладнюють процес засвоєння лексики: знижений рівень довільної пам'яті, обмежений обсяг уваги, труднощі узагальнення та встановлення семантичних зв'язків [6]. Унаслідок цього нові слова часто залишаються на рівні пасивного словника та не використовуються у мовленні.

Використання мовленнєвих ситуацій сприяє подоланню цих труднощів, оскільки забезпечує включення слова у практичну діяльність. Багаторазове застосування лексичних одиниць у різних контекстах (ігрових, навчальних, побутових) формує стійкі семантичні зв'язки та полегшує перенесення слів у нові умови спілкування [5].

Ситуативний підхід також сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи, яка є недостатньо сформованою у здобувачів освіти з інтелектуальними освітніми труднощами. Умови, що потребують досягнення комунікативного результату (запитати, пояснити, домовитися), стимулюють використання лексичних засобів як інструменту спілкування, а не лише як навчального матеріалу [7].

Ефективність мовленнєвих ситуацій значною мірою залежить від їх систематичності, варіативності та відповідності індивідуальним можливостям дитини. Як зазначають дослідники, формування функціонального словника можливе лише за умови багаторазового повторення слів у різних комунікативних контекстах [8].

Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який організовує мовленнєві ситуації, визначає цільову лексику та виступає зразком правильного мовлення. Саме цілеспрямоване педагогічне керівництво забезпечує системність і результативність розвитку словникового запасу [3].

Висновки. Мовленнєві ситуації є ефективним засобом розвитку лексики у здобувачів освіти молодшого шкільного віку з інтелектуальними освітніми труднощами. Їх використання забезпечує функціональність словникового запасу, сприяє переходу лексичних одиниць у активне мовлення та формує комунікативну компетентність. Систематичне впровадження ситуативного підходу відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти та підвищує ефективність логопедичної роботи.

Список використаної літератури:

1.Синьов В. М., Маркусь І. С., Геращенко С. І. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними труднощами. Актуальні питання спеціальної освіти. 2023. Вип. 5. С. 112–120. URL: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.17

2.Капітула М. С., Грибань Г. В. Формування лексичної сторони мовлення у дітей з інтелектуальними освітніми труднощами. Спеціальна освіта. 2024. № 2. С. 15–22.

3.Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п

4.Маркусь І. С. Особливості формування лексико-семантичної сторони мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. Науковий вісник Ужгородського університету. 2023. Вип. 1 (52). С. 140–144.

5.Ansari R., Chiat S., Cartwright M., Herman R. Vocabulary intervention approaches for children with language and intellectual difficulties. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2025. Vol. 68, No. 1. P. 45–58. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517311

6.Грибань Г. В. Подолання труднощів засвоєння та використання лексики і зв'язного мовлення : навч. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 60 с. URL: https://ispukr.org.ua/.

7.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія та практика. Київ : Педагогічна думка, 2023. URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/

8.Шеремет М. К., Миронова С. П. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Освіта України, 2024. URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/

ГУБКА Світлана,
здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
БРОВЧЕНКО Анастасія, *к.психол.н., доцент, старший викладач кафедри кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

Розвиток мовленнєвої взаємодії дітей молодшого шкільного віку з РАС залишається одним із ключових напрямів корекційно-розвиткової роботи, оскільки труднощі комунікації часто визначають не лише навчальні можливості дитини, а й рівень її соціальної участі. Порушення при РАС можуть проявлятися у дефіцитах ініціювання контакту, підтримання діалогу, розуміння соціальних сигналів, використання мовлення з комунікативною метою. У цьому контексті мовлення розглядається не лише як система засвоєння мовних одиниць, а як засіб взаємодії та включення дитини у соціальне середовище [1, 3].

Сучасні підходи в спеціальній психології та корекційній педагогіці дедалі частіше зміщують акцент із компенсації дефіциту на створення доступних дитині каналів комунікації. Саме в цьому контексті альтернативна та додаткова комунікація (ААС) набуває значення не допоміжного, а розвивального ресурсу [2,4,5].

Альтернативна та додаткова комунікація (ААС) у сучасному науковому дискурсі розглядається не лише як компенсаторний засіб для дітей з вираженими мовленнєвими труднощами, а як ресурс розвитку комунікативної компетентності загалом. Її потенціал полягає не у «заміні» усного мовлення, а у створенні доступного для дитини способу взаємодії, через який поступово можуть розвиватися ініціативність спілкування, мовленнєва активність та соціальна включеність [2; 3; 5].

У роботі з дітьми з РАС це особливо значуще, оскільки труднощі часто пов'язані не лише з недостатнім розвитком експресивного мовлення, а з порушенням самої функції комунікації – уміння звернутися до іншого, передати намір, підтримати взаємодію. За таких умов важливою стає не спроба «пристосувати дитину до мовлення», а зробити саму комунікацію доступною для дитини.

До засобів ААС належать жести, візуальні символи, піктограми, предметні підказки, комунікативні книги, картки вибору, системи обміну зображеннями (PECS), а також сучасні цифрові комунікатори. Їх використання дозволяє дитині виражати прохання, робити вибір, ставити

запитання, коментувати події, а отже – входити у справжню взаємодію, а не лише реагувати на інструкції дорослого [2; 5].

Особливо цінним є те, що засоби альтернативної комунікації знижують комунікативну фрустрацію, яка у дітей з РАС нерідко лежить в основі поведінкових труднощів. Коли дитина отримує зрозумілий і доступний спосіб повідомити про свої потреби, зменшується напруження, посилюється ініціативність і формується позитивний досвід взаємодії.

Серед засобів ААС особливе місце займає система PECS, яка не зводиться лише до обміну картками, а вибудовує поступовий розвиток комунікативного наміру – від простого запиту до спонтанного ініціювання контакту та елементів діалогу. У цьому контексті альтернативна комунікація перестає бути лише технікою і стає засобом розвитку суб'єктності дитини у спілкуванні.

Важливо й те, що ААС підтримує не лише взаємодію з дорослим, а й комунікацію з однолітками, яка часто є найбільш вразливою ланкою у дітей з РАС. Візуальні підказки, соціальні сценарії, картки для ініціювання звернення або вибору можуть виконувати функцію своєрідного «містка» між дитиною і соціальним середовищем [1; 4].

Таким чином, альтернативна та додаткова комунікація в сучасних підходах розглядається не як допоміжний засіб при відсутності мовлення, а як інструмент розширення комунікативних можливостей дитини, що відкриває нові ресурси її мовленнєвого й соціального розвитку.

Ефективність використання ААС визначається не стільки вибором конкретного засобу, скільки організацією умов його впровадження. Однією з ключових умов є індивідуалізований добір комунікативних засобів відповідно до когнітивних, мовленнєвих, сенсорних та поведінкових особливостей дитини. Один і той самий інструмент може бути продуктивним для однієї дитини і неефективним для іншої, що потребує гнучкого підходу та динамічного супроводу [2; 5].

Не менш важливою є систематичність використання альтернативної комунікації. Її ефективність знижується, коли вона застосовується лише у вузьких межах корекційного заняття. Натомість результативним є включення ААС у повсякденні життєві ситуації – навчання, гру, побут, спільну діяльність, міжособистісне спілкування. Саме в природному комунікативному середовищі дитина починає використовувати засвоєні засоби не формально, а функціонально.

Окремою умовою виступає створення комунікативно насиченого середовища, у якому дитина постійно має стимули до ініціювання контакту, вибору, прохання, коментування. У цьому контексті важливим є не лише навчання користуванню символами чи картками, а побудова середовища, яке буквально «запрошує» дитину до комунікації.

Принципове значення має і командний супровід – узгоджена взаємодія педагогів, психолога, логопеда та батьків. Особливої ваги набуває участь сім'ї, оскільки саме перенесення комунікативних стратегій у домашнє середовище забезпечує їх закріплення та природність використання. Для дітей з РАС послідовність вимог і підтримки у різних середовищах нерідко є критично важливою умовою стабільності розвитку [3;5].

Потенціал альтернативної та додаткової комунікації не обмежується розвитком окремих мовленнєвих функцій. Її значення значно ширше, оскільки вона виступає засобом соціального включення дитини, розширює можливості участі у взаємодії з дорослими й однолітками та створює умови для формування досвіду суб'єктної присутності у спілкуванні.

Для дітей з РАС труднощі часто виникають не лише на рівні вербального висловлювання, а й на рівні спільної уваги, соціальної ініціативи, розуміння намірів партнера по спілкуванню. Саме тому використання ААС доцільно розглядати не лише як технологію підтримки мовлення, а як інструмент формування соціально-комунікативної поведінки [1;4;5].

Візуальні розклади, соціальні історії, піктографічні сценарії взаємодії, засоби вибору та коментування можуть виконувати функцію зовнішньої опори, яка структурує соціальні ситуації та робить їх більш передбачуваними для дитини. Це знижує тривожність у взаємодії, підвищує готовність до контакту і сприяє поступовому переходу від підтримуваної до більш самостійної комунікації.

Особливу роль альтернативна комунікація відіграє в розвитку взаємодії з однолітками. Для багатьох дітей з РАС саме горизонтальні соціальні контакти є найбільш складними. За умови

використання візуальних підказок, комунікативних карток, структурованих ігрових сценаріїв створюються додаткові можливості участі дитини у спільній діяльності, а отже – розширюється досвід природної соціалізації.

Важливо, що за такого підходу альтернативна комунікація перестає сприйматися як допоміжний засіб для «подолання дефіциту» і набуває значення ресурсу розвитку автономності. Дитина отримує не лише спосіб попросити чи відповісти, а інструмент впливу на середовище, можливість проявляти вибір, ініціативу, позицію.

У цьому контексті перспективним є розуміння ААС не як тимчасової компенсаторної стратегії, а як частини комунікативної культури інклюзивного освітнього середовища, де адаптується не лише дитина до вимог спілкування, а й саме середовище стає доступним для різних способів комунікації [2;3].

Проблема розвитку мовленнєвої взаємодії дітей молодшого шкільного віку з РАС виходить за межі формування окремих мовленнєвих навичок і пов'язана з ширшим завданням забезпечення доступності комунікації для дитини. У цьому контексті альтернативна та додаткова комунікація постає не лише компенсаторним засобом, а ресурсом розвитку комунікативної активності, соціальної участі та особистісної автономії.

Використання засобів ААС сприяє розвитку ініціювання контакту, функціонального мовлення, зниженню комунікативної фрустрації, розширенню можливостей дитини до участі в навчальній і міжособистісній взаємодії. Особливо значущим є те, що сучасні підходи дозволяють розглядати альтернативну комунікацію не як заміну усного мовлення, а як засіб його підтримки та стимуляції [2;5].

Ефективність такого підходу визначається системністю впровадження, індивідуалізацією комунікативних засобів, створенням комунікативно насиченого середовища та командною взаємодією фахівців і родини. За цих умов ААС стає не окремою технологією, а складником цілісного корекційно-розвиткового супроводу.

Таким чином, перспективність використання альтернативної та додаткової комунікації полягає не лише у розширенні мовленнєвих можливостей дитини з РАС, а й у зміні самої логіки допомоги: не дитина має повністю пристосовуватися до традиційних моделей спілкування, а комунікативне середовище має ставати доступним для дитини. Саме в цьому вбачається одна з важливих інновацій сучасної спеціальної освіти.

Список використаних джерел

1.Герасимова І. В. Особливості мовленнєвого спілкування дошкільника. Moderní aspekty vědy: XXIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Instituts. r.o. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s. r. o., 2023. str. 533–544.

2.Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник. За заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.

3.Прохоренко, Л., Орлов, О. Від бар'єрів до можливостей: сучасні інновації у сфері спеціальної освіти в україні. Особлива дитина: навчання і виховання. № 120(4), 2025. С. 92-111. https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.290

4.Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ. 2020 р. 278 с.

5.Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

ГУДЕВИЧ Тетяна,
Здобувачка магістерського рівня освіти групи 11Соз факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Науковий керівник
ТЕЛЬНА Ольга,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗЗСО У ФОРМУВАННІ ВИХОВАТЕЛЬСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Як відомо, успішний розвиток дитини, включно з молодшими школярами, котрі мають порушення психофізичного розвитку (ППФР), залежить, у першу чергу, від умов родинного виховання. Для того, щоб розвиток і навчання учнів початкових класів із ППФР проходили успішно, потрібна співпраця та взаєморозуміння між спеціалістами (педагогами, психологом, логопедом, корекційним і соціальним педагогом, лікарем) та членами родини дитини, найчастіше, її батьками. Роль соціального педагога у цьому процесі є дуже важливою, адже саме на нього покладено відповідальність за налагодження ефективної взаємодії між двома найважливішими сферами спілкування дитини молодшого шкільного віку – закладом освіти та родиною [4].

Можна зробити припущення про те, що, вибравши з великої кількості літератури, що пропонується батькам, і вивчивши її, батьки матимуть змогу ефективно допомагати своїй дитині, спрямовуючи її розвиток. Але на практиці замало мати інформацію про розвиток, потрібно оволодіти ще навичками та вміннями, і це можливо тільки за допомоги спеціалістів [2].

У більшості випадків батьки бувають не в змозі самостійно оцінити ситуацію і визначити шляхи подолання труднощів у розвитку дитини. У партнерських відносинах зі спеціалістами вони можуть визначити ці шляхи, враховуючи вік дитини та її перебування в родинному оточенні, навчитися допомагати і коригувати психофізичний розвиток своєї дитини. Батьки мають можливість через призму свого ставлення до дитини та особистої зацікавленості розширити, індивідуалізувати, доповнити методи навчання, що пропонує спеціаліст. Окрім цього, партнерські відносини фахівців та батьків сприяють особистісному зростанню батьків, набуттю ними впевненості та самоефективності, що, в свою чергу, дає змогу родині дитини з ППФР інтегруватись у соціум разом із родиною у теперішній час і в подальшому [1]. матеріали семінару, Маквильям, 2010

Дуже часто мікроклімат родини, у якій зростає дитина з ППФР відрізняється від сімей, де виховуються інші діти. Усвідомлення батьками того, що власна дитина не така, як інші, породжує у них сум’яття і неспокій, вносить в атмосферу родини розлад між подружжям, між батьками і дитиною, інколи навіть веде до неусвідомленого неприйняття дитини батьками. [4]

Долаючи хронічний стрес, пов'язаний з вихованням нестандартної дитини, батьки використовують різноманітні стратегії (внутрішні та зовнішні). Будь-яка стратегія родинного життя полягає насамперед в оцінюванні ситуації щодо можливості її зміни. В іншому випадку доводиться змінювати сприйняття даної ситуації, тобто змиритися з нею [1].

Кожна родина використовує різні стратегії у подоланні хронічного стресу, пов’язаного з вихованням особливої дитини, а саме внутрішні та зовнішні. Внутрішні стратегії поділяють на пасивні та активні. Пасивна позиція виявляється у знеціненні проблеми, уникнення пошуку проблеми в надії на те, що все якось налагодиться з часом. Батьки сприймають все, що відбувається, як належне і не намагаються змінити ситуацію, незважаючи на погіршення функціонування родини через проблеми. Активна позиція батьків вимагає від них пошуків шляхів

розв'язання проблеми, подолання перешкод і труднощів. У цьому випадку вони здатні правильно оцінити ситуацію, визначити ті умови, які можна змінити, а які є статичними і навряд чи піддадуться змінам і потребують примирення з ними [1].

Зовнішні стратегії будуються на здатності спиратися на допомогу людей поруч, які не належать до родини – в першу чергу сусідів, друзів, інших родин зі схожими проблемами. Водночас батьки можуть використовувати різні види державної підтримки, а також духовну підтримку релігійної спільноти [5].

Взагалі систему родинних стосунків і функціонування родини можна розглядати крізь призму чотирьох підсистем: подружня, батьківська (дитина – батько/мати), сибсова (відносини з братами чи сестрами), розширена сімейна – стосунки із друзями, професіоналами та ін.. Дитина з порушенням розвитку викликає зміни в усіх підсистемах функціонування родини [1].

Для будь-якої дитини родина є найбільш м'яким соціальним оточенням. Наявність у сім'ї дитини з ППФР приводить до змінення соціуму у бік більш жорстких рамок, необхідних родині для виконання своїх функцій через викривлення балансу між роботою та відпочинком, бо малюк з особливостями розвитку потребує більше ресурсів для свого існування та соціалізації – і матеріальних витрат, і фізичних та духовних. І спеціаліст, котрий працює з такою родиною, дуже часто створює додатковий стрес, збільшуючи навантаження своїми рекомендаціями, і батьки не можуть з цим навантаженням упоратись [1].

Родини з порушеними стосунками у будь-який з підсистем – батьківській, подружній, сибсовій або розширеній сімейній, - не мають можливості самостійно вирішити протиріччя та конфлікти, у них замало ресурсів для надання потрібної допомоги дитині з ППФР. У членів таких родин наявне зниження соціальної та психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності, у питаннях виховання дітей немає узгодженості дій. Поступово напруження у родині збільшується, що приводить до емоційної виснаженості батьків та виникнення почуття постійного занепокоєння у дітей. Все це створює несприятливий фон для психофізичного розвитку дитини та може поглибити існуючі розлади ще й поведінковими порушеннями [4].

Також, слід пам'ятати про дисгармонічні дитячо-батьківські відносини та типи виховання у родині. Існує чотири батьківські установки та відповідні типи поведінки:

- прийняття та любов – підтримують у дитини почуття безпеки та сприяють нормальному розвиткові особистості;
- явне відкидання – веде до агресивності й емоційного недорозвитку;
- надмірна вимогливість;
- надмірна опіка [5].

Останні три типи призводять до виникнення порушень емоційної сфери та поведінки молодших школярів із ППФР, а інколи і бувають її причиною.

Соціальний педагог, працюючи з усіма розглянутими вище проблемами, пам'ятає, що діти з ППФР живуть у родині, яка теж не перебуває в ізоляції і сама занурена у ширший соціальний контекст. Соціальна-екологічна модель у спеціалістів нашої країни привертає все більшу увагу через те, що у суспільстві поступово зріє думка з приводу залежності рівня розвитку дитини та компетентності родини, що без врахування можливостей і недоліків оточуючого середовища, тобто сім'ї, неможливо будувати успішну освітню та корекційно-розвивальну роботу з дітьми молодшого шкільного віку з ППФР.

Дитина з ППФР більше, ніж усі інші, потребує поваги до себе, вона часто буває вразливішою і беззахисною [1].

Емоційні стосунки з дорослими (і перш за все - з батьками) дуже впливають на розвиток дитини. Порушення цих стосунків приводить дитину до складнощів не тільки в психоемоційному, а й когнітивному, мовленнєвому і навіть руховому розвиткові. У випадку, коли розвиток дитини перебуває під загрозою внаслідок хвороби або травми, ставлення дорослих до малечі особливо важливе і може стати одним із визначальних чинників із близькими дорослими в цьому випадку можуть стати одним із визначальних чинників загального розвитку дитини [3].

Соціальний педагог ЗЗСО має знати, що кожен конкретний випадок формування вихователькой компетентності у батьків має індивідуальні відмінності онтогенезу як окремих психічних функцій, так і всієї системи ВПФ у цілому. Крім того, такий підхід не заперечує і не ігнорує важливості впливу громади та соціуму, зокрема дорослого, як одного з найважливіших джерел прижиттєвого формування і становлення нових психічних функцій і якостей дитини [].

Коли дитині у ранньому віці фахівці ставлять діагноз або просто запідозрюють у неї ППФР, батьки переживають досить важкі емоції. Дослідження вітчизняних і світових вчених виявили такі стадії переживання кризи родиною при сприйманні діагнозу дитини:

- Стадія стресу, шоку та недовіри – як перша реакція усвідомлення горя. Вона може тривати досить довго, виснажуючи батьків і зменшуючи їхні ресурси для розвитку дитини;
- Стадія заперечення – надія на неправильність діагнозу, пошук «чарівної пігулки, звертання до багатьох спеціалістів. На цій стадії батьки відчувають самотність, з'являється почуття провини, власної некомпетентності, безпорадності та злості, порушуються відносини всередині родини, людина виснажується, відмовляється від власних потреб. Ця стадія часто закінчується станом депресії у результаті виснаженості та зневіри. Це неконструктивний етап неприняття реальності та втрати мрій, і якщо батьки надовго в ньому затримуються, це приводить до несприятливих наслідків для дитини;
- Стадія суму та гніву – під час якої батьки вже частково спроможні на конструктивні дії, хоча б мають змогу висловитися з приводу проблем дитини і вже приймають діагноз, що є основою для наступних позитивних змін;
- Стадія реорганізації – прийняття ситуації та змін у житті, формування конструктивних планів на найближче майбутнє з урахуванням потреб дитини та власних потреб [3, с. 103].

Варто розуміти, що емоційні й особистісні проблеми батьків, а не тільки фізичні, психологічні та мовленнєві особливості дитини можуть бути причинами, що ускладнюють процес спілкування дітей із однолітками. На тлі особливостей формування дитини, наявності в неї ізольованих або сполучених моторних, когнітивних, емоційних та емоційно-соціальних проблем різного ступеня тяжкості, організація процесу спілкування залежить значною мірою від батьків, їх готовності до фасилітації. Встановлено, що відчуття сорому, незручності, досить агресивна та ізоляціоністська поведінка батьків, які виховують дітей із нормотиповим розвитком, призводили до того, що діти з ППФР мали обмежені можливості для спілкування, оскільки їхні батьки уникали психотравмуючих ситуацій, що виникали під час відвідування дитячого майданчика, на прогулянках у колі інших дітей тощо. [3, С.18].

Підтримання природної, циклічної взаємодії може бути складним для батьків, особливо коли дитина не може відповідати батькам соціально звичним способом, реагувати вчасно та зрозуміло на їхні сигнали та піклування через свої особливості розвитку. Часто батьки через власні психоемоційні, соціальні або інші особливості не можуть адекватно піклуватися про дитину [4].

Порушення стосунків із батьками у дитини викликає тривогу, що відчувається нею як тяжкий дистрес, який загрожує природному розвитку дитини. Почуття тривоги та відсутність потрібної й адекватної підтримки з боку дорослих заважають молодшим школярам активно досліджувати оточуючий світ, навчатися, ефективно будувати стосунки з однолітками в школі та на дитячих майданчиках, та призводить до виникнення вторинних порушень розвитку та його загальної затримки [5].

Соціальний педагог у таких видадках нагадує батькам дитини з ППФР, що вони створюють для дітей безпечні, надійні та турботливі умови виховання, довірчі стосунки, що вони грають з ними, заохочують їх і самі отримують задоволення від цього спілкування. Батьки можуть мати різні почуття до дітей: іноді сердяться, сваряться на них, але намагаються виправити ситуацію, щоб і дитина, і вони самі почувалися комфортно та впевнено.

Отже, бачимо, що від вихователькой компетентності батьків, наявності у них психолого-педагогічних, знань і навичок, їхньої психологічної готовності до розуміння дітей і всебічної їм

допомоги в значній мірі залежить і рівень розвитку молодшого школяра з ППФР. У свою чергу, батьківська психолого-педагогічна компетентність залежить від багатьох факторів, одним із яких є конструктивна взаємодія із соціальним педагогом ЗЗСО. У процесі психокорекційної роботи з родинами соціальному педагогові слід приділяти увагу емоційному стану батьків, можливості прийняття ними затримки ППФР власної дитини. Консультування та психолого-педагогічний супровід таких родин має бути комплексним, враховувати структуру родини, індивідуальні психологічні та когнітивні особливості кожного її члена, ресурси для створення корекційно-розвивального простору навколо молодшого школяра з ППФР.

Список використаних джерел:

1.Андрейко Б.В. Соціальні проблеми, що детермінують емоційні стани батьків дитини з порушенням розвитку. Теорія і практика сучасної психології. 2016. №2. С.103-106. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/tpcp_2016_2_19.pdf (дата звернення:22.10.2019)

2.Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі:навч. пос. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2003-p-zbirka.doc(дата звернення: 18.09.2019)

3.Кукуруза Г.В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушенням розвитку: монографія. Харків: Точка, 2013. 244с.

4.Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. Social work and Education, Vol.5? No.1., pp.38-46. URL:http://journals.uran.ua/swe/article/download/128699/123787(дата звернення: 19.06.2019)

5.Основи батьківської компетентності. Методичний посібник / Веретенко Т.Г., Звєрєва І.Д, Шевченко Н.Ю. Київ, 2006. 137с.

ГУЛЯЄВА Олена,
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
ПЄХАРЄВА Світлана,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ БЕЗБАР'ЄРНОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасний розвиток українського суспільства актуалізує потребу у формуванні безбар'єрного простору, у якому кожна людина, незалежно від стану здоров'я, віку, соціального статусу, індивідуальних освітніх потреб чи життєвих обставин, має можливість повноцінно навчатися, працювати, комунікувати та брати участь у суспільному житті. У цьому контексті інклюзивна компетентність здобувачів вищої освіти набуває значення не лише для майбутніх педагогів, а для представників усіх спеціальностей, адже саме вони у майбутньому створюватимуть соціальні послуги, цифрові продукти, архітектурні рішення, освітні програми, управлінські моделі, бізнес-проєкти та професійні середовища, які мають бути доступними для всіх.

Сучасні українські дослідники активно звертаються до проблеми формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти в контексті безбар'єрності. Зокрема, Г. Шевчук аналізує виклики інклюзивної освіти у вищій школі [4], Г. Давиденко - бар'єри соціальної інклюзії у ЗВО

[2], Л. Шелудченко, С. Мартинова, С. Комарніцький і Ю. Фірман - особливості інклюзивного освітнього середовища [3], А. Кочубей, В. Сокаль і С. Якубовська - психологічну готовність студентського середовища до інклюзії [5], а В. Гуріч - інтеграцію безбар'єрності в освітні стандарти [1]. Це засвідчує актуальність підготовки здобувачів усіх спеціальностей до створення доступного й недискримінаційного суспільного простору.

Інклюзивна освіта у вищій школі пов'язана не лише з організацією навчання осіб з особливими освітніми потребами, як зазначає Г. Шевчук. Науковець зазначає, що введення дисциплін інклюзивного спрямування підсилить формуванням безбар'єрного освітнього середовища, універсального дизайну інфраструктури, доступних технологій та нового розуміння участі людини в освітньому і соціальному просторі у всіх здобувачів [4]. В такому контексті інклюзивна компетентність здобувачів освіти може розглядатися як здатність бачити бар'єри, розуміти потреби різних людей, діяти етично, недискримінаційно та проєктувати професійні рішення з урахуванням принципів доступності.

Науковці Л. Шелудченко, С. Мартинова, С. Комарніцький та Ю. Фірман наголошують, що інклюзивне освітнє середовище у ЗВО передбачає організацію універсального фізичного, освітнього та соціального простору, який сприяє формуванню професійних компетентностей усіх здобувачів вищої освіти [5]. У такому розумінні інклюзивна компетентність не зводиться до толерантного ставлення, вона охоплює знання про різноманітність людських потреб, уміння комунікувати без стигматизації, здатність адаптувати професійні дії до різних життєвих ситуацій та готовність підтримувати рівну участь людини у навчанні, праці й соціальній взаємодії.

А. Кочубей, В. Сокаль і С. Якубовська акцентують увагу на психологічній готовності студентського культурно-освітнього середовища до інклюзії, зокрема на важливості просвітницької роботи, підтримки з боку однокурсників, спільних культурних і комунікативних практик [3]. Це дає підстави стверджувати, що формування інклюзивної компетентності має здійснюватися не лише через окремі навчальні дисципліни, а й через повсякденне університетське життя: спільні проєкти, волонтерські ініціативи, міждисциплінарні заходи, студентське самоврядування, тренінги з етичної комунікації та практики взаємодії з людьми з різними потребами.

Зміст формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти доцільно розглядати через кілька взаємопов'язаних компонентів. Когнітивний компонент передбачає знання про інклюзію, безбар'єрність, права людини, універсальний дизайн, доступність послуг і недискримінаційну комунікацію. Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює повагу до людської гідності, прийняття різноманітності, готовність до взаємодії та відмову від стереотипного сприйняття осіб з інвалідністю чи іншими особливими потребами. Практико-діяльнісний компонент пов'язаний зі здатністю застосовувати принципи інклюзії у професійній сфері: у проєктуванні середовища, створенні цифрового контенту, організації роботи, комунікації з клієнтами, пацієнтами, користувачами, колегами або громадянами.

В. Гуріч розглядає інтеграцію безбар'єрності в освітні стандарти як важливу умову підготовки фахівців, здатних працювати в сучасному суспільстві на засадах доступності, рівності та поваги до людської гідності [1]. Це особливо важливо в умовах реалізації стратегії безбар'єрності, оскільки університет має готувати не лише вузькопрофесійного спеціаліста, а громадянина і фахівця, який усвідомлює соціальні наслідки власної професійної діяльності.

Особливого значення в цьому питанні набуває міждисциплінарний підхід – Г. Давиденко підкреслює, що соціальна інклюзія у закладах вищої освіти пов'язана з подоланням організаційних, матеріальних, методичних і світоглядних бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі осіб з інвалідністю у навчанні та суспільному житті [2]. Це положення є важливим для розуміння інклюзивної компетентності як міждисциплінарної якості, так, для здобувачів технічних спеціальностей важливим є розуміння доступності інженерних рішень, адаптивних технологій, зручності користування пристроями та цифровими інтерфейсами. Для здобувачів економічних і управлінських спеціальностей - знання принципів інклюзивного бізнесу, соціальної відповідальності, доступності працевлаштування та сервісів. Для здобувачів медичних,

соціальних, юридичних, гуманітарних спеціальностей - уміння вибудовувати комунікацію з урахуванням індивідуальних потреб людини, її прав, автономії та життєвого досвіду.

Отже, формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти є важливою умовою становлення безбар'єрного суспільства. Її розвиток має охоплювати всі спеціальності, оскільки інклюзія є не лише завданням освіти чи соціальної сфери, а загальним принципом організації сучасного суспільного життя. Вища освіта у цьому процесі виконує стратегічну функцію - готує фахівців, здатних створювати доступні, етичні, людиноцентричні професійні середовища та сприяти реальному включенню кожної людини у суспільство.

Список використаних джерел

1.Гуріч В. Інтеграція безбар'єрності в освітні стандарти: виклики та перспективи підготовки фахівців. Social Work and Education. 2025. Vol. 12, No. 3. С. 486-498. URL: https://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/37522.

2.Давиденко Г. В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2018. № 2 (16). С. 123-128. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-20 .

3.Кочубей А., Сокаль В., Якубовська С. Формування психологічної готовності студентського культурно-освітнього середовища закладу вищої освіти до інклюзії. Нова педагогічна думка. 2025. Т. 122, № 2. С. 82-88. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-122-2-82-88 .

4.Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. Т. 2, № 3. С. 151-157. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23 .

5.Шелудченко Л., Мартинова С., Комарніцький С., Фірман Ю. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2024. Т. 25, № 1. С. 138-146. DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146 .

ГУРІДОВА Яна,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ПРОСКУРНЯК Олена,
професор, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

На сьогодні використання ІКТ у спеціальній освіті вже не є додатковою опцією. Фахівці опанували ці навички і постійно використовують їх у своїй роботі, так як такі методи навчання виявились надзвичайно ефективними для розвитку дітей з ООП. Особливо це відчутно у роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, адже звичайні підходи не завжди дають очікуваний результат. У таких випадках важливо не лише що викладати, а й як саме це робити.

У межах дослідження моя увага була зосереджена на тому, які можливості дають комп'ютерні технології саме в корекційно-розвивальному навчанні.

Як показує аналіз джерел і практики С. Миронової та О. Чеботарьової, які висвітлювали особливості навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та окремі аспекти використання ІКТ у цьому процесі, використання інформаційно-комунікативних технологій впливає не стільки на обсяг знань, скільки на сам процес навчання. Учні стають більш залученими,

легше включаються в роботу, довше утримують увагу, тому що правильно підібрані технології за інтересами і рівнем розвитку будуть не тільки ефективними, а й цікавими для дитини. В свою чергу зацікавленість, безпосередньо впливає на мотивацію до навчання, а також, паралельно активізуються базові психічні процеси, такі як пам'ять, мислення, здатність концентруватися. [7]

Метою дослідження є обґрунтування ефективності використання комп'ютерних технологій у корекційно-розвивальному навчанні дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Коли матеріал подається не лише текстом, а ще й через зображення, звук чи прості інтерактивні дії, він сприймається значно легше. Крім того, з'являється можливість для взаємодії між учнями, що важливо не тільки з навчальної точки зору, а й у плані соціалізації. Це також позначається на емоційному стані дітей і їх бажанні працювати далі. [2]

ІКТ у цьому випадку виконують ще одну функцію – вони частково компенсують труднощі, пов'язані з розвитком. Візуальна підтримка, повторюваність і можливість «повернутися назад» допомагають краще засвоювати матеріал.

Комп'ютер при цьому не є самостійною ціллю навчання. Швидше це інструмент, який допомагає організувати роботу по-іншому. Але результат залежить не від самої техніки, а від того, як вона використовується і наскільки враховані особливості конкретних дітей.

Серед таких особливостей є швидка втомлюваність, нестійка увага, різний темп роботи. Якщо це ігнорувати, навіть найкращі програми не дадуть ефекту.

Разом з тим, практика показує, що при правильному використанні цифрових ресурсів учні працюють активніше. Особливо коли вони можуть рухатися у власному темпі і, за потреби, повертатися до матеріалу ще раз. [3]

Добре працюють короткі завдання з чіткою логікою виконання. Якщо додати до них візуальну опору або інтерактив, результат стає помітно кращим. Окремо варто згадати симуляції та моделі — вони допомагають пояснити те, що складно уявити абстрактно. Також свою роль відіграють елементи гри та швидкий відгук на дії учня. Але при цьому важливо не забувати про сенсорні особливості дітей. [5]

Використання ІКТ дає змогу більш гнучко будувати навчальний процес, наприклад, змінювати темп, складність, обсяг матеріалу. Це дозволяє уникнути перевантаження і краще підлаштуватися під можливості учнів.

Якщо враховувати особливості пам'яті та уваги, то ефективніше працюють прості інструкції, поділ завдань на кроки і постійна наочна підтримка. І для тих, кому складно працювати з абстракціями – це є необхідна умова.

Не менш важливим є питання доступності матеріалу. Дитина може краще сприймати інформацію на слух, ніж з надрукованого речення, тож варто озвучити написаний текст, або навпаки, коли інформація краще засвоюється візуально - п, субтитри, зміну розміру тексту або альтернативні способи взаємодії з інформацією. [1]

Окрема перевага цифрових технологій – можливість індивідуалізації. Учень не змушений підлаштовуватись під загальний темп, а може працювати так, як йому зручно. Це дозволяє створити ситуацію успіху і підтримувати інтерес до навчання. [4]

У підсумку можна сказати, що найкращий ефект дає поєднання традиційних підходів і цифрових інструментів. При цьому вирішальним залишається не сам факт використання технологій, а те, як саме вони інтегровані у навчальний процес.

Отже, комп'ютерні технології можна розглядати як дієвий засіб у корекційно-розвивальному навчанні дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Вони не вирішують усіх проблем, але значно розширюють можливості роботи з учнями із порушеннями інтелектуального розвитку, а за перспективним напрямом, звичайно є подальша розробка адаптованих цифрових рішень.

Список використаних джерел

1.Iyamuremye A., Nsabayezu E., Mbonyiryivuze A., Mbonyubwabo J. P. Technology as a tool for assisting students with special educational needsto learn and likemathematics and science: a literature

review. Journal of Classroom Practices. 2023. Vol. 2, № 1. P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.58197/prbl/KPOD5954 .

2.Дмітрієва О., Чопік О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 86, № 6. С. 30– 51. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4119.

3.Іщук Валентина, Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 61.

4.Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. Дефектологія. 2002. №1. С. 36–39.

5.Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. Дефектологія. 2003. №3. С. 41–45.

6.Миронова С., «Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту», Дефектологія, № 3, с. 41-45, 2003.

7.Чеботарьова О.В. Теорія та практика трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи: монографія. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 176–177.

ДЕРЕВ'ЯНКО Олена, *учителька*
Слов'янської спеціальної школи № 23
Донецької обласної ради

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПРАКТИКИ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ВІЗУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ

Навчання у сучасному закладі потребує розумової готовності дітей з ООП до цього процесу. Так і діти з порушеннями зору мають прийти до школи з досить широким колом знань і вмінь, а головне – з розвиненим мисленням. Воно починає розвиватися з раннього дитинства. З самого початку дитина з візуальними порушеннями «думає руками», все, що вона хоче, – це помацати предмет, взаємодіяти. Таке мислення ще називають ручним. Таким чином розвивається руховий та тактильний канали. Для дітей із порушеннями зору цей тип мислення вдосконалюється і на наступних вікових періодах під час розвитку дотикової активності у сприйманні та орієнтуванні. Далі виникає наочно-образне мислення, коли замість оперування предметами мислення починає оперувати їх образами. З'являється також можливість проводити подумки операції, не здійснені насправді. [1, с. 279]

Своєчасний розвиток мислення дитини з візуальними порушеннями відповідно до етапів розвитку сприяє тому, щоб будь-яке навчання буде не в тягар і буде подобатись дитині. Тому дуже важливо, щоб у дошкільному закладі та у сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а все те, що чекає дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше. У період від п'яти до шести (семи) років у дітей відбуваються цілісні зміни особистості, в ході ігрової діяльності формуються початкові компетентності, які сприяють переходу до нового етапу розвитку в інших соціальних ситуаціях. Важливою складовою реабілітації слабозорих дітей слід вважати психологічні особливості їх навчальної діяльності. [2, с. 84]

Спираючись на багаторічний досвід освіти дітей із візуальними порушеннями рекомендую педагогам ЗДО та початкової школи запроваджувати у своїй освітній діяльності наступні підходи:

- По-перше, важливо створити в дитячому колективі сприятливу атмосферу розвитку кожної дитини, спрямовану на виховання доброзичливості і взаємодопомоги, турботливого ставлення одне до одного та кращій адаптації їх у соціумі. При цьому варто використовувати дидактичні ігри, переконавшись, що під час їх застосування дитина засвоює навчальну програму значно успішніше, ніж в ситуації навчального заняття. Сприяє цьому і метод коментованого управління, колективно створеної моделі вчителя. Кожен учень стає на деякий час вчителем, чітко,

з належним старанням та вмінням розв'язує приклад, пише слово тощо. Особливо це дає результат під час систематизації та узагальнення вивченого матеріалу з теми. Перетворювання в учителя вимагає від учня швидко працювати, розумно і розсудливо відповідати. Діти звикають до частих відповідей і не бояться помилятися - маленький школярик отримує для себе перемогу.

- Необхідно у класі створити особливе пізнавальне середовище - приємне, сучасне, безпечне, заохочувальне до дії, таке, що стимулює емоційний та розумовий розвиток дітей. Застосовувати предмети корекційного-розвиткового спрямування; організовуються ігри з піском та водою, українські народні ігри, зимові ігри, забави і розваги, рухливі ігри та ін. для слухового, тактильно-кінестетичного сприйняття, мовлення, уваги, спритності та координації рухів, дрібної моторики, уяви, творчого мислення, пам'яті, логічні ігри.
- Оволодіння в молодших класах незрячими дітьми навичками письма за системою Гебольда дає можливість писати зрозуміло для оточуючих, з цими навичками вони на рівні мають можливість підписати свою творчу роботу.
- Усі зусилля треба направити, щоб діти з порушеннями зорового аналізатора обов'язково опанували культуру дотику, яка розрахована на розвиток дотикового сприймання, тактильної чутливості та ознайомлення з орієнтацією у просторі, аналітико-синтетичної діяльності під час роботи з рельєфно-крапковим, опуклим, різнофактурним матеріалом та при пересуванні у приміщеннях або відкритому просторі. Треба застосовувати вправи пальчикової гімнастики, самомасажу, тактильні рушнички, рельєфні килимки, сенсорні планшети та ін.
- Досягти бажаних результатів допоможе застосування предметів корекційно-розвиткового спрямування – це сенсорні скриньки з дзвіночками, брязкальцями, іграшками-пищалками, звуковими м'ячами, дротиками для плетіння, шнурками, стрічками, ґудзиками, трафаретами різної форми, м'ячами різної фактури, іграшками з пульсуючими підсвітками для дітей із залишковим зором, іграшки для настільно-пальчикового театру, змінний одяг для ляльок тощо.
- Враховуючи тісний взаємозв'язок розвитку моторики пальців рук з розвитком мовлення, велику увагу надавайте саме ручній праці під час виготовлення листівок, подарункових виробів, сезонних поробок для прикрашання класу, створення атмосфери затишку.
- Реалізуйте обов'язково в роботі з дітьми з порушеннями зору такий новітній спосіб організації навчальної діяльності як лепбук. Це гра, творчість, пізнання і дослідження нового, повторення і закріплення вивченого, систематизація знань і просто спільний вид діяльності з дитиною. Лепбуки згідно спеціальних вимог: зі збільшеним шрифтом, рельєфними картками для дітей з глибокими порушеннями зору, з текстами шрифтом Брайля використовуємо в роботі зі слабозорими та незрячими дітьми для швидкого та ефективного засвоєння нової інформації на дотик та за допомогою залишкового зору, узагальнюємо та закріплюємо вивчений матеріал у пізнавально-ігровій формі.
- Також добре себе зарекомендувала казкотерапія. Використання цієї технології допомагає дитині відчути себе повноправним учасником пригод, що відбуваються з казковими героями. Це основа до переходу дитини до персоналізації, яка характеризується індивідуальним вибором поведінки, формування ціннісних орієнтацій, компетентностей. Цей вид діяльності дозволяє дітям з порушеннями зору опанувати позитивними моделями поведінки, знизити негативні емоції, рівень тривожності. Спілкування дітей з казкою допомагає їм впоратися зі своїми негативними станами, невпевненістю, лінню, небажанням пізнавати нове.
- Активно залучайте дітей з порушеннями зору до сюжетно-рольових ігор. Це сприяє розвитку уяви, формування психічних якостей та рис особистості, діти звільняються від комплексів, приміряють соціальні ролі. Ці ігри допомагають і незрячим дітям зняти напругу і сприяють створенню в дитячому колективі щирої, доброзичливої співпраці та взаєморозуміння.
- Для радісного пожвавлення на уроці, емоційної розрядки, активного відпочинку, підвищення загальної працездатності та з метою гігієни зору велику роль відводьте оздоровчим, гігієнічним, танцювальним, ритмічним, артикуляційним, наслідувальним фізкультхвилинкам, зоровим вправам, дотриманню режиму носіння окулярів, під час роботи з підручниками для

підтримання правильного нахилу книги під час читання, з ілюстративним матеріалом та зниження рівня зорового навантаження застосовуйте підставки, додаткові оптичні прилади, лупи.

Також рекомендуємо створити Клуб спілкування з Педагогом(для батьків), метою якого є моніторинг емоційного здоров'я кожного учня, корекція ціннісно-смислового компоненту розвитку дитини, налаштування на процес пізнання, закріплення значущої думки, слова вчителя в очах учнів через безпосередньо сім'ю; консультації, поради, бесіди, міні-батьківські збори для подолання страхів, перешкод до вільного, відкритого, зацікавленого та радісного дитячого освітнього процесу.

Сучасна тифлопедагогіка стверджує, що формування особистості дитини з погіршенням зору базується на тих же закономірностях, що і формування дитини з нормальним зором. [3, с. 47]

Під час навчання дитини у першому класі важливе значення має успішність адаптаційного періоду. Створення сприятливого середовища для адаптації дитини до навчання забезпечуватиме їй благополучний розвиток, успішне навчання та виховання. То ж до цієї зустрічі з першокласником треба готуватися усім учасникам освітнього процесу: батькам, дітям, а особливо – вчителеві першого класу. [4, с. 84]

З досвіду роботи з дітьми, що мають візуальні порушення, маю додати до функцій учителя ще необхідність консультування батьків щодо організації середовища вдома для дитини з ООП, індивідуальних бесід та групових занять «педагог-батьки-дитина» (паралельно з дитиною оволодіння батьками навичками роботи з приладом Брайля, друку рельєфно-крапкових шрифтом або за системою Гебольда, навичками орієнтування в мікро- та макропросторі, орієнтування з допомогою тростини тощо) з метою правильності закріплення дітьми навичок, своєчасної корекції та виконання домашніх завдань, щоденних прогулянок на вулиці.

Список використаних джерел:

1.Проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті концепції «Освіта впродовж життя»: збірник тез доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 року/ відп. Ред. Д.В. Малєєв – Вінниця: Європейська наукова платформа, 2020. – 284с.

2.Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру: матеріали ІІІ-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014р., м. Луганськ)./ за заг. Ред. Т.В. Махукової. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 274с.

3.Вісник «Української асоціації корекційних педагогів» «Корекційна педагогіка» - №1/2023.

4.Науково-методичний журнал «Початкове навчання та виховання». – № 22-24 серпень 2018р.

ДЕРІЙ Анна
асистент дитини, членкиня правління громадської організації «Полтава ДАУН СИНДРОМ»,
перша віцепрезидентка, членкиня правління ГС"Мережа батьківських організацій"

МАЙБУТНЄ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ВІД СТУДЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ ДО ЦІННІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує потребу у формуванні нового покоління фахівців соціальної та освітньої сфери, здатних працювати в умовах різноманітності, партнерства та поваги до прав людини. У цьому контексті особливого значення набувають практики безпосередньої взаємодії студентів із дітьми з інвалідністю та їхніми родинами, які дозволяють трансформувати теоретичні знання про інклюзію у професійно значущий досвід.

Водночас практичний досвід реалізації інклюзивних ініціатив свідчить про наявність системних бар'єрів, які не завжди враховуються в освітній політиці. Зокрема, спостерігається супротив з боку педагогічних колективів до впровадження нових форматів взаємодії, обмеженість ресурсів закладів освіти, а також відсутність ефективних механізмів міжшкільної координації та логістичної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Досвід діяльності громадської організації «Полтава ДАУН СИНДРОМ» демонструє ефективність моделі практикоорієнтованої підготовки студентів педагогічних, психологічних і соціальних спеціальностей через їх залучення до організації спільних інклюзивних культурно-освітніх заходів разом із дітьми з інвалідністю та їхніми родинами. Такий формат співпраці дозволяє студентам отримати досвід, який неможливо сформувати в межах аудиторного навчання, і сприяє формуванню ціннісного ставлення до інклюзії як складової професійної діяльності.

Одним із ключових напрямів діяльності організації є проведення інклюзивних заходів у просторі Літературно-меморіального музею В. Г. Короленка. Використання музейного середовища як платформи взаємодії має принципове значення, оскільки культурний простір виступає символічним середовищем гуманістичних цінностей і створює умови для формування атмосфери довіри та відкритості між учасниками заходів. У такому середовищі студенти мають можливість взаємодіяти з дітьми з інвалідністю та їхніми родинами не в межах формалізованих освітніх ролей, а як рівноправні учасники спільної діяльності.

Зокрема, практики громадських організацій можуть включати створення міжгрупових форматів взаємодії, у яких об'єднуються діти різного віку та з різними особливостями розвитку, що дозволяє будувати освітній процес з урахуванням реального рівня розвитку кожної дитини, а не формальних освітніх рамок.

Формат інклюзивних подій передбачає організацію творчих майстерень, спільних святкових заходів, інтерактивних занять та культурних зустрічей, під час яких студенти беруть участь у підготовці та проведенні активностей разом із родинами. Така взаємодія сприяє формуванню у майбутніх фахівців досвіду партнерської комунікації без позиції патерналістської допомоги та дозволяє переосмислити роль спеціаліста як учасника міжособистісної взаємодії, а не лише носія професійних функцій.

Важливою особливістю цієї моделі є створення безпечного середовища професійного становлення студентів. Завдяки менторській підтримці з боку представників громадської організації майбутні фахівці мають можливість отримувати практичний досвід взаємодії без ризику формування помилкових професійних стратегій поведінки. Це дозволяє поєднати процес навчання з реальними соціальними практиками та сприяє розвитку рефлексивних навичок студентів.

Безпосередня взаємодія з родинами дітей з інвалідністю відіграє ключову роль у формуванні професійної інклюзивної компетентності студентів. У процесі спільної діяльності майбутні спеціалісти отримують можливість почути запит батьків, зрозуміти повсякденний контекст життя дитини та усвідомити значення партнерської взаємодії з сім'єю як основи ефективного психолого-педагогічного супроводу. Такий досвід сприяє формуванню готовності до роботи в міждисциплінарних командах та розвитку відповідального ставлення до професійної діяльності.

Така взаємодія відбувається в умовах реальних системних викликів інклюзивної освіти, що дозволяє студентам формувати не лише гуманістичні цінності, а й професійну готовність працювати в складному міждисциплінарному середовищі.

Окремим результатом реалізації інклюзивних культурно-освітніх заходів є подолання соціальної ізоляції родин, які виховують дітей з інвалідністю. Участь студентів у спільних заходах сприяє формуванню відкритого середовища взаємодії між громадою та родинами, що позитивно впливає на розвиток інклюзивної культури міста. Таким чином створюються передумови для формування соціального простору, у якому люди з інвалідністю сприймаються як повноправні учасники громадського життя.

Системне залучення студентів до організації інклюзивних заходів слід розглядати як складову формування їх професійної ідентичності. Студент, який під час навчання отримує досвід

безпосередньої взаємодії з родинами дітей з інвалідністю, входить у професію без страху, упереджень або стереотипних уявлень щодо інвалідності. Це створює підґрунтя для формування покоління фахівців, здатних забезпечувати якісні інклюзивні освітні та соціальні послуги в громаді.

Практика співпраці громадської організації «Полтава ДАУН СИНДРОМ» із закладами освіти демонструє, що включення студентів до спільної діяльності з родинами дітей з інвалідністю є ефективним інструментом формування інклюзивної компетентності майбутніх спеціалістів та розвитку партнерських моделей взаємодії у громаді. Такий досвід сприяє формуванню професійної відповідальності, емпатії та готовності до реалізації прав людини у сфері освіти та соціальної підтримки.

У цьому контексті особливого значення набуває переосмислення кінцевої мети інклюзивної освіти, яка має полягати не лише в академічних досягненнях, а у забезпеченні можливостей подальшої зайнятості та соціальної інтеграції людини. Водночас на практиці вже фіксуються ризики формування «втраченого покоління» дітей, які після початкової школи не отримують належного продовження інклюзивної освітньої траєкторії.

Отже, залучення студентів до інклюзивних культурно-освітніх заходів у громадському просторі дозволяє розглядати професійну інклюзію не лише як освітню технологію, а як процес формування ціннісної взаємодії між майбутніми фахівцями, родинами дітей з інвалідністю та громадою. Саме така модель співпраці створює передумови для розвитку інклюзивного середовища міста та забезпечує підготовку спеціалістів, здатних працювати в логіці партнерства, поваги та соціальної відповідальності. Перспективним напрямом розвитку інклюзивної освіти є створення опорних закладів із належним ресурсним забезпеченням, а також посилення ролі громади у забезпеченні доступності освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1.Данілова Л. В. Громадська активність студентської молоді – найважливіша складова процесу виховання у вищих навчальних закладах // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. 2014. Вип. 1. С. 80–81.

2.Істоміна К. Роль громадських організацій у підготовці фахівців-міжнародників у Канаді // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2016. № 3. С. 162–168.

3.Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складової курікулуму в університетах США // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2017. Вип. 32. С. 332–338.

4.Савельчук І. Б. Інноваційний підхід до організації практики студентів за спеціальністю «Соціальна робота» // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, 2013. № 1(17). С. 207–210.

5.Степаненко В. П. Громадянське суспільство: дискурси і практики. Київ : Інститут соціології НАН України, 2015. 420 с.

6.Фалинська З. З. Волонтерська практика в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2013. Вип. 29. С. 230–232.

7.Громадські організації у дискурсі демократизації суспільства : монографія / за наук. ред. В. П. Беха; редкол.: В. П. Бех (голова), Г. О. Нестеренко та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 680 с.

ДЄГТЯРЬОВА Олена, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (А6.01 Логопедія) Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*
ІЛЬЧЕНКО Оксана, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасній логопедичній науці проблема формування лексичної компетентності у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення є однією з ключових, оскільки саме словниковий розвиток забезпечує повноцінне мовленнєве спілкування та виступає основою формування мислення.

У дітей 5–6 років із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня спостерігаються суттєві порушення лексичної сторони мовлення: обмежений словниковий запас, труднощі актуалізації слів, недостатня сформованість семантичних зв’язків, труднощі узагальнення та класифікації [1, с. 52; 4, с. 87].

Аналіз наукових праць українських дослідників (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Л. О. Калмикова, М. К. Шеремет) засвідчує, що ефективне формування словника можливе за умови використання діяльнісного підходу та опосередкованих засобів навчання [1; 2; 3; 4].

Одним із перспективних напрямів є використання знаково-символічної діяльності, яка передбачає застосування піктограм, схем, моделей, мнемотаблиць. Такі засоби забезпечують перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, сприяють усвідомленню значень слів та встановленню смислових зв’язків.

Дослідження проводилося з дітьми 5–6 років із ЗНМ ІІІ рівня та включало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Було визначено вихідний рівень сформованості лексичної компетентності дітей за комплексом показників: обсяг словника, розуміння значень слів, уміння класифікувати та узагальнювати, використання лексики у мовленні.

З метою оцінювання обсягу словника дітям пропонувалися завдання на називання предметних і сюжетних зображень. Дитина повинна була назвати зображені предмети, дії та ознаки. Аналізувалася кількість правильно названих слів, точність слововживання, наявність замін або описових конструкцій.

Розуміння значень слів визначалося за допомогою завдань на співвіднесення слова із зображенням, пояснення значення слова, вибір правильної відповіді серед запропонованих варіантів. Дітям пропонувалися як конкретні, так і узагальнювальні поняття. Оцінювалася адекватність розуміння та повнота пояснення.

Для дослідження уміння класифікувати та узагальнювати використовувалися завдання на групування предметів за спільними ознаками (наприклад, «одяг», «тварини», «транспорт»), а також добір узагальнювальних слів до запропонованих груп. Аналізувалася здатність виділяти істотні ознаки та правильно об’єднувати об’єкти.

Використання лексики у мовленні оцінювалося у процесі складання коротких висловлювань за сюжетними малюнками та в ході діалогічного спілкування. Зверталася увага на

різноманітність словника, точність уживання слів, граматичну правильність та самостійність мовлення.

Оцінювання результатів здійснювалося за трирівневою шкалою (високий, середній, низький рівні), що дозволило визначити вихідний рівень сформованості лексичної компетентності у дітей та спланувати подальшу корекційно-розвиткову роботу.

Результати показали переважно низький та середній рівні розвитку.

Було впроваджено систему корекційно-розвиткової роботи, спрямовану на формування лексичної компетентності дітей 5–6 років із ЗНМ ІІІ рівня із використанням засобів знаково-символічної діяльності. Робота здійснювалася поетапно, з урахуванням принципів наочності, доступності, індивідуального підходу та поступового ускладнення мовленнєвого матеріалу.

У процесі корекційно-розвиткової роботи використовувалися такі засоби:

- піктограми - застосовувалися для формування первинного зв'язку між словом і його значенням. Діти співвідносили піктограму із предметом, дією або ознакою, що сприяло уточненню та закріпленню лексичних значень. Піктограми використовувалися також як опора під час побудови словосполучень і простих речень;
- мнемотаблиці - використовувалися для розвитку пам'яті та послідовності мовлення. За допомогою мнемотаблиць діти відтворювали тематичні ряди слів, складали описові висловлювання та короткі розповіді. Вони допомагали структурувати лексичний матеріал і сприяли переходу від окремих слів до зв'язного мовлення;
- логіко-смислові схеми - застосовувалися для встановлення семантичних зв'язків між словами. Діти вчилися визначати зв'язки типу «предмет – дія – ознака», групувати слова за спільними характеристиками, виділяти істотні ознаки та формувати узагальнювальні поняття. Це сприяло розвитку мислення та узагальнювальної функції слова;
- символічні моделі - використовувалися для узагальнення та систематизації лексичного матеріалу. Діти працювали з моделями, які відображали структуру понять, тематичні групи та зв'язки між словами. Це допомагало усвідомлювати мовні явища на більш абстрактному рівні та переносити засвоєні знання у власне мовлення.

Корекційна робота передбачала поступовий перехід від наочно-образного сприймання до словесно-логічного рівня, що забезпечувало більш глибоке засвоєння лексичних значень. Особлива увага приділялася активізації словника дітей, формуванню умінь використовувати нові слова у різних мовленнєвих ситуаціях та розвитку самостійності мовлення.

Застосування засобів знаково-символічної діяльності сприяло підвищенню інтересу дітей до занять, полегшувало процес засвоєння нової лексики та забезпечувало більш ефективне формування лексичної компетентності.

Робота здійснювалася у межах тематичних лексичних блоків, що забезпечувало системність формування словника.

Корекційно-розвиткова робота була спрямована на поетапне формування лексичної компетентності дітей і включала такі взаємопов'язані напрями:

- уточнення та розширення словника - передбачало засвоєння нових лексичних одиниць та уточнення вже наявних у словнику дітей. Робота здійснювалася через співвіднесення слова з предметом, зображенням і символом, що забезпечувало більш глибоке розуміння його значення. Особлива увага приділялася введенню назв предметів, дій, ознак, а також активізації вживання прикметників і дієслів. Використовувалися вправи на називання, добір слів за темою, опис предметів із опорою на піктограми та схеми;
- формування семантичних зв'язків - спрямовувалося на встановлення смислових відношень між словами. Діти вчилися поєднувати слова у смислові структури (предмет – дія – ознака), визначати функціональні зв'язки, добирати слова за асоціативними та логічними ознаками. Застосовувалися логіко-смислові схеми, які допомагали усвідомити зв'язки між лексичними одиницями та формували системність словника;
- розвиток узагальнення - полягав у формуванні вміння об'єднувати предмети та явища за спільними істотними ознаками. Діти виконували завдання на класифікацію, добір

узагальнювальних слів, виділення родових і видових понять. Використання символічних моделей і схем сприяло усвідомленню структури понять та розвитку узагальнювальної функції слова;

- активізація мовлення - спрямовувалася на перенесення засвоєних лексичних одиниць у самостійне мовлення. Діти складали словосполучення, речення та короткі висловлювання за опорою на мнемотаблиці, піктограми та схеми. Особлива увага приділялася розвитку мовленнєвої ініціативи, самостійності та точності слововживання у різних комунікативних ситуаціях;
- реалізація зазначених напрямів забезпечувала системність формування лексичної компетентності, сприяла переходу від ситуативного використання слів до їх усвідомленого та активного застосування у мовленні.

Усі напрями реалізовувалися у межах тематичних лексичних блоків, що забезпечувало послідовність, системність та повторюваність засвоєння мовленнєвого матеріалу.

Проведено повторну діагностику, що дозволило оцінити ефективність методики.

Порівняння результатів показало суттєву позитивну динаміку:

- кількість дітей з високим рівнем зросла на 25%;
- кількість дітей з низьким рівнем зменшилася на 35%;
- покращилися показники узагальнення та активного словника на 30%.

Це свідчить про ефективність використання знаково-символічної діяльності у логопедичній роботі.

Результати дослідження підтвердили, що використання засобів знаково-символічної діяльності є ефективним у формуванні лексичної компетентності у дітей 5–6 років із ЗНМ ІІІ рівня.

Застосування піктограм, схем і моделей у процесі корекційно-розвиткової роботи забезпечує опосередковане засвоєння лексичних значень та сприяє підвищенню ефективності формування лексичної компетентності у дітей 5–6 років із ЗНМ ІІІ рівня.

Використання зазначених засобів:

- полегшує засвоєння значення слова завдяки поєднанню зорового, образного та символічного компонентів, що забезпечує більш глибоке розуміння лексичних одиниць і знижує труднощі їх сприймання та запам’ятовування;
- сприяє встановленню семантичних зв’язків оскільки дає змогу наочно відобразити відношення між словами (предмет – дія – ознака), структурувати лексичний матеріал та формувати системність словника;
- активізує мовлення через використання символічних опор під час побудови словосполучень, речень і зв’язних висловлювань, що стимулює мовленнєву ініціативу та самостійність дітей;
- підвищує ефективність корекційної роботи оскільки робить процес навчання більш доступним, наочним і мотивуючим, сприяє залученню дітей до активної діяльності та забезпечує стійке засвоєння лексичних знань.

Таким чином, знаково-символічні засоби виступають ефективним інструментом організації логопедичної роботи, що забезпечує перехід від наочно-образного до словесно-логічного рівня засвоєння мовлення та сприяє цілісному розвитку лексичної компетентності дітей.

Їх систематичне використання створює умови для більш усвідомленого, узагальненого та активного володіння словником.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Слово, 2010. 374 с.

2.Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 320 с.

3.Калмикова Л. О. Формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 400 с.

4.Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Слово, 2017. 672 с.

ДИМЧЕНКО Валентина,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Логопедія»
САМОЙЛОВА Ірина, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ТМП

Сучасна логопедія та спеціальна педагогіка стикаються з нагальною проблемою: як допомогти дітям з тяжкими мовленнєвими порушеннями (ТМП) розвинути комунікативні навички. Це надзвичайно важливо, адже від рівня їхньої комунікативної компетентності залежить, наскільки успішно дитина зможе спілкуватися з оточуючими, засвоювати знання та стати повноцінним членом суспільства. Наукові дані свідчать, що мовлення виконує не лише функцію передачі інформації, але й є основним засобом організації спільної діяльності та встановлення міжособистісних зв'язків. У дітей з ТМП спостерігається комплексне недорозвинення мовлення, що призводить до обмежень у всіх сферах комунікації, знижує мотивацію до спілкування та ускладнює їхню соціальну адаптацію [1].

Комунікативні уміння розглядаються як інтегративне утворення, що включає здатність встановлювати контакт, підтримувати взаємодію, адекватно використовувати мовленнєві та немовленнєві засоби відповідно до ситуації спілкування. За визначенням І. М. Брушневської та Ю. В. Рібцун, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності охоплює мотиваційний, когнітивний, операційний та емоційно-вольовий складники, які перебувають у тісній взаємодії [1]. Зокрема, мотиваційний компонент відображає потребу дитини у спілкуванні; когнітивний — знання мовних норм і правил; операційний — практичні вміння реалізовувати мовлення; емоційно-вольовий — здатність регулювати власну поведінку під час взаємодії. У дітей із ТПМ порушення охоплюють усі зазначені компоненти, що проявляється у труднощах ініціювання спілкування, побудови висловлювань, розуміння зверненого мовлення та адекватного реагування на репліки співрозмовника.

Особливості комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення зумовлені як первинними мовленнєвими дефектами, так і вторинними відхиленнями. До основних мовленнєвих труднощів належать обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, несформованість зв’язного висловлювання та недостатнє розуміння мовлення інших [3]. Поряд із цим дослідники відзначають наявність вторинних особистісних і поведінкових проявів, зокрема зниження комунікативної мотивації, труднощі у встановленні соціальних контактів, невпевненість у власних можливостях і тенденцію до уникання мовленнєвої взаємодії [4]. Такі особливості значно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності та потребують спеціально організованого корекційно-розвивального впливу.

Важливим етапом організації логопедичної роботи є діагностика комунікативних умінь, яка дозволяє визначити рівень сформованості мовленнєвої та комунікативної діяльності дитини. У дослідженнях І. С. Марченко підкреслюється необхідність комплексного підходу до оцінювання, що включає аналіз рівня мовленнєвого розвитку, здатності до діалогічного мовлення, уміння ініціювати та підтримувати розмову, використання невербальних засобів спілкування та особливостей емоційного реагування в комунікативних ситуаціях [4]. Отримані результати слугують основою для визначення індивідуальної траєкторії корекційної роботи.

Ефективність формування комунікативних умінь значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. У наукових працях наголошується на необхідності систематичності корекційної роботи, індивідуалізації підходу, формування позитивної мотивації до спілкування, а також організації комунікативно насиченого середовища, що стимулює

мовленнєву активність дитини [2]. Особливу роль відіграє інтеграція мовленнєвої діяльності в різні види діяльності дошкільника, що забезпечує природність і функціональність засвоєння комунікативних умінь.

У процесі формування комунікативної компетентності широко застосовуються різноманітні методи і прийоми, серед яких провідне місце посідають ігрові технології. Гра як провідна діяльність дошкільного віку створює сприятливі умови для розвитку мовлення та комунікативної взаємодії. У логопедичній практиці використовуються сюжетно-рольові ігри, дидактичні ігри та ігри-драматизації, що сприяють розвитку діалогічного мовлення та формуванню соціально прийнятних моделей поведінки [5]. Важливе значення мають мовленнєві вправи, спрямовані на збагачення словникового запасу, формування граматичних навичок і розвиток зв'язного мовлення, а також моделювання типових комунікативних ситуацій, у межах яких діти навчаються вітатися, звертатися з проханням, ставити запитання та підтримувати розмову [1].

Значний потенціал у формуванні комунікативних умінь мають наочні засоби навчання, які полегшують розуміння мовленнєвого матеріалу та сприяють активізації мовлення. Використання ілюстрацій, предметів, карток і спеціально розроблених навчально-методичних матеріалів дозволяє забезпечити доступність і наочність навчання, що є особливо важливим для дітей із ТПМ [3]. Зокрема, навчальні посібники та підручники для дітей із мовленнєвими порушеннями передбачають систему вправ, спрямованих не лише на формування техніки читання, але й на розвиток комунікативної діяльності, що забезпечує комплексний підхід до корекції мовлення.

Процес формування комунікативних умінь має поетапний характер і передбачає поступовий перехід від формування мотивації до спілкування до самостійного використання мовлення в різних життєвих ситуаціях. У науковій літературі виокремлюються такі етапи:

- підготовчий (формування потреби у спілкуванні та емоційного контакту)
- базовий (засвоєння елементарних мовленнєвих засобів і розвиток розуміння мовлення)
- функціональний (використання мовлення в типових ситуаціях)
- творчий (самостійне побудування висловлювань і участь у діалогічному мовленні) [1].

Дотримання послідовності цих етапів забезпечує поступове ускладнення завдань і підвищення рівня комунікативної компетентності дитини.

Отже, формування комунікативних умінь у дітей із тяжкими порушеннями мовлення є складним, багатокомпонентним процесом, що потребує комплексного підходу, поєднання діагностичної, корекційної та розвивальної роботи. Успішність цього процесу визначається врахуванням індивідуальних особливостей дитини, систематичністю педагогічного впливу, використанням ефективних методів і створенням сприятливого комунікативного середовища. Розвиток комунікативної компетентності сприяє не лише подоланню мовленнєвих порушень, а й загальному психічному розвитку дитини, формуванню її особистості та успішній соціалізації.

Список використаних джерел

1.Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 144 с.

2.Калініна Т., Дмитрієва А. Практичні передумови формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення // Суспільство та наука у воєнний час: проблеми та особливості розвитку : матеріали І Міжнародної студентської наукової конференції (м. Білгород-Дністровський, 14 лип. 2023 р.). Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2023. С. 160–163. URL: https://archive.liga.science/index.php/conference-proceedings/issue/view/inter-14.07.2023/40 (дата звернення: 27.04.2026).

3.Колупаєва А. А., Савченко М. А., Калатало Л. С. Буквар : підруч. для підгот. кл., 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ : Либідь, 2016. 175 с.

4.Марченко І. С. Діагностика комунікативних здібностей дітей із ТПМ // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 172–176.

5.Рібцун Ю. В. Сходинками правильного мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 240 с.

ДІДИК Сніжана
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
МАРЧЕНКО Інна
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ПИСЬМА В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ

Писемне мовлення, як особлива форма мовлення, є своєрідним засобом спілкування та узагальнення досвіду, що пов'язаний із інтелектуальною, емоційною і вольовою сферою особистості і їх розвитком. Воно складається із багатьох структурних компонентів. Сюди належать графічні знаки, текст, а також стилістичні засоби, які залежать від типу мовлення [2].

Письмо є знаковою системою. За допомогою графічних знаків, воно дозволяє передавати інформацію та закріплювати її в часі. Для сприйняття писемного мовлення необхідно опанувати звуко-буквеним аналізом, вмінням логічно структурувати думки та аналізувати форму висловлювання. Здатність диференціювати звуки є надзвичайно важливим компонентом опанування навичками письма [1].

Графічні навички, як вторинна форма існування мови та складна мовленнєва дія, формуються у психічній сфері людини пізніше від інших психічних функцій. Однією із найважливіших передумов виступає нормальний фізичний і психоемоційний розвиток дитини. Процес читання забезпечується узгодженою роботою трьох аналізаторів: мовно рухового (артикулема), мовнослухового (фонема), зорового (графема), а процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та моторного [4].

Опанування графічними навичками - це встановлення нових зв'язків між словами. Для опанування цим процесом необхідно створити певну послідовність дій, адже запису передують певні етапи: чуємо-вимовляємо-бачимо-записуємо. Тому не можемо віднести письмо виключно до процесів мовлення чи сприймання. Письмо є знаковою системою. За допомогою графічної знаків, воно дозволяє передавати інформацію і закріплювати її в часі. Для сприйняття писемного мовлення необхідно опанувати звуко-буквенний аналіз, вміння логічно структурувати думки та аналізувати форму висловлювання [5].

З раннього віку дитини необхідно звертати увагу на сформованість та рівень володіння усним мовленням, вчасне формування візуально-просторового і слухо-просторового сприйняття та соматико-просторових відчуттів, оскільки відчуття власного тіла та орієнтування у напрямках тісно пов'язані із здатністю сприймати та запам'ятовувати.

Проблемі діагностики та корекції фонетико-фонематичних порушень і їх наслідкам - дисграфії і дислексії присвячені науково-методичні дослідження Голуб М.Н., Данілавічюте Е. А., Ленів З.П., Марченко І.С., Тенцер Л. В., Тищенко В. В, Чередніченко Н. В., Пахомової Н. Г., Соботович Є. Ф., Шеремет М. К. та інших вітчизняних вчених.

Формування фонематичних процесів є надзвичайно важливим фактором для успішного засвоєння писемного мовлення. Вчені вказують на те, що у дітей із порушенням фонетико-фонематичного сприймання, формування писемного мовлення відбувається з певними труднощами, через відсутність необхідних передумов. Як зазначає І. Брюшевська, питання формування фонематичних процесів у дітей охоплює вироблення умінь розпізнавати визначений логопедом звук у словах, навички аналізувати звуковий склад слова, виховання культури мовленнєвого слуху, та вироблення умінь узагальнювальних уявлень про різні фонемні ознаки [2]. Адже порушений мовленнєвий слух чи вміння розпізнавати звуки та аналізувати звуковий склад слова, означає відсутність уміння диференціації фонем.

Порушення фонематичного сприймання призводить до того, що дитина не диференціює близькі за звучанням або подібні за артикуляцією звуки мовлення, внаслідок чого у неї порушується звуковимова; її словник не поповнюється тими словами, до складу яких входять важко розрізнювальні звуки; не формується на потрібному рівні граматична сторона мовлення тощо [1].

В логопедії виділяють три види прояву фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення:

1) легкий, де дитина не розрізняє фонеми, найчастіше у різниці окремих звуків;

2) середній, що характеризується поганою диференціацією звуків значної кількості і із декількох фонетичних груп та випадки, коли вимова їх правильна;

3) тяжкий, де є значні труднощі аналітичного звукового та складового аналізу, а вміння та навички дитина набуває з значними труднощами і її важко диференціювати, не розпізнає елементи та відношення між звуками[3]. У першому випадку, маємо порушення вимови та звукового і складового аналізу. У другому і третьому порушена диференціації звуків та розуміння відношення між звуками [4].

Дослідники виділяють основні ознаки порушення фонематичних процесів:

- недиференційована вимова пар або груп звуків (один і той же звук слугує замінником двох або навіть трьох інших звуків). Наприклад, звук [т']вимовляється замість звуків [с], [ч], [ш] (тюмка, тяска, тяпка замість сумка, чашка, шапка);

- заміна одних звуків іншими, більш простими за артикуляцію. Наприклад, звук [л] вживається замість звуку [р], звук [ф] – замість звуку [ш] (лак, фапка, табака замість рак, шапка, собака);

- змішування звуків, що характеризується нестійким вживанням цілого ряду звуків у різних словах (вживання звуку в одному випадку правильно, а в інших – заміна його близькими за артикуляційними або акустичними ознаками) [4].

Сформованість фонематичних процесів тісно пов'язана з правильною вимовою звуків і наявністю елементарних навичок звукового аналізу та синтезу слів. Дітям із ФФНМ доступні лише елементарні їх форми, а більш складні викликають значні труднощі. Вони не здатні виконувати операції фонематичного аналізу на розумовому рівні. Під час роботи вони спираються на кінестетичні відчуття або проговорюють слова вголос, або не виконують завдання зовсім. Оволодіння фонетичною стороною мовлення передбачає сформованість психофізіологічних передумов її розвитку на сенсомоторному рівні. Порушення функціонування мовнорухового і мовнослухового аналізаторів, їх взаємозв’язку в значній мірі визначає тяжкість у зазначеної категорії дітей фонетичного дефекту.

Такий стан значно ускладнює опанування писемним мовленням і може стати причиною дисграфії.

Для успішного засвоєння писемного мовлення необхідно спочатку пропрацювати фонетико-фонематичні порушення. Корекція фонетико-фонематичних порушень, враховуючи закономірності процесу оволодіння звуковою культурою мовлення в нормі, передбачає такі етапи:

1)розвиток слухової диференціації звуків
2) розвиток фонематичних уявлень
3) розвиток вміння здійснювати фонематичний аналіз та синтез
4) удосконалювати навички відтворення слів різної структури
5)знайомство із поняттям “ звук, “склад,” слово, “речення”[4].

Отже, при порушенні фонетико-фонематичного розвитку, у дітей спостерігаються труднощі засвоєння писемного мовлення. Через відсутність здатності звукового аналізу і синтезу, дитина не може розпізнавати звуки і диференціювати фонеми. Для успішного засвоєння писемного мовлення, необхідно здійснити корекцію фонетико-фонематичних порушень.

Список використаної літератури

1.Голуб Н.М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С.54-62.

2.Данілавічютє Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. Київ: Актуальна освіта, 2006. С.119.

3.Марченко І. С., Кобилякова Т. В. Профілактика оптичної дисграфії: навчально-методичний посібник Київ: НПУ імені М. П, Драгоманова, 2011. 101 с.

4.Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. Київ: Актуальна освіта, 2004. Вип 1. С.7-35.

5.Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник. Київ: "ДІА", 2016. 248 с.

ДОВГАНЬ Валентина, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЧЕРНІЧЕНКО Людмила, *доктор філософії, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського національного університету*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі розвитку спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема ефективної взаємодії фахівців і родини у процесі подолання мовленнєвих порушень у дітей. Результативність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить від узгодженості дій логопеда і батьків, їх партнерської співпраці, спрямованої на створення сприятливого мовленнєвого середовища для дитини. У наукових працях українських учених, зокрема Стахова Л., Зелинська-Любченко К., Ходенко В., Турубарова А., Клочкова Ю., Король А. наголошується на важливості сімейно орієнтованого підходу в логопедичному супроводі дітей із мовленнєвими порушеннями [2; 3].

Партнерська взаємодія логопеда і батьків передбачає рівноправну співпрацю, взаємну відповідальність, довіру, підтримку та спільну участь у реалізації корекційних завдань. Саме така взаємодія сприяє підвищенню ефективності корекційно-розвиткової роботи та забезпечує цілісний вплив на мовленнєвий розвиток дитини [1; 5].

Ефективність партнерської взаємодії логопеда і батьків у процесі корекційно-розвиткової роботи визначається дотриманням певних принципів, які забезпечують цілісність, послідовність і результативність спільної діяльності. Саме принципи виступають основою організації співпраці

між фахівцем і родиною, сприяють налагодженню конструктивної комунікації, узгодженню дій та створенню єдиного корекційно-розвиткового простору для дитини. Серед основних принципів партнерської взаємодії виокремлюємо такі:

- Принцип партнерства і співробітництва – передбачає рівноправну взаємодію логопеда і батьків, спільне визначення цілей корекційної роботи та відповідальність за її результати;
- Принцип довіри та взаємоповаги – ґрунтується на доброзичливих взаєминах, визнанні значущості досвіду батьків і професійної компетентності логопеда;
- Принцип індивідуального підходу – врахування особливостей дитини, її мовленнєвих порушень, сімейних умов, потреб і можливостей родини;
- Принцип систематичності та послідовності – передбачає регулярну взаємодію, узгодженість дій логопеда і батьків та безперервність корекційно-розвиткового впливу;
- Принцип активного залучення батьків – орієнтує на включення батьків у корекційний процес через виконання рекомендацій, мовленнєві вправи вдома, участь у консультаціях і заняттях;
- Принцип єдності корекційних впливів – забезпечує узгодження методів і прийомів роботи логопеда та родини для закріплення мовленнєвих навичок у різних видах діяльності;
- Принцип компетентнісної підтримки батьків – передбачає підвищення обізнаності батьків щодо особливостей мовленнєвого розвитку дитини та способів її підтримки;
- Принцип гуманізації та дитиноцентризму – ставить у центр взаємодії інтереси дитини, створення комфортного емоційного середовища для її розвитку;
- Партнерська взаємодія логопеда і батьків ґрунтується на принципах співробітництва, діалогу, взаємоповаги та педагогіки партнерства. Вона передбачає активне залучення батьків до корекційного процесу, формування в них усвідомлення власної ролі у подоланні мовленнєвих труднощів дитини [2].

Ефективними напрямами такої взаємодії є: логопедичне консультування батьків, просвітницька робота, проведення індивідуальних і групових консультацій, тренінгів, майстер-класів, залучення родини до виконання домашніх мовленнєвих завдань, використання інтерактивних форм співпраці. Особливого значення набуває інформування батьків про особливості мовленнєвого порушення дитини, шляхи його подолання та методи підтримки мовленнєвого розвитку в домашніх умовах [3].

Важливою умовою партнерської взаємодії є створення єдиного корекційного простору «логопед – дитина – батьки», у межах якого забезпечується наступність впливів, систематичність роботи та закріплення сформованих мовленнєвих умінь у повсякденному житті [4].

Практика засвідчує, що активна участь батьків у корекційно-розвитковій роботі позитивно впливає на динаміку мовленнєвого розвитку дітей, підвищує мотивацію до занять, сприяє емоційному благополуччю дитини та успішній соціалізації.

Отже, партнерська взаємодія логопеда і батьків є важливою умовою ефективності корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Співпраця фахівця і родини забезпечує комплексний підхід до подолання мовленнєвих труднощів, підсилює результативність логопедичного впливу та сприяє гармонійному розвитку дитини. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й упровадження інноваційних моделей партнерської взаємодії логопеда і батьків у практику спеціальної освіти.

Список використаних джерел

1.Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2011.

2.Стахова Л., Зелинська-Любченко К., Ходенко В. Взаємодія логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Acta Paedagogica Volynienses. 2025. №3. С. 124–128.

3.Турубарова А., Клочкова Ю., Король А. Партнерська взаємодія логопеда з батьками під час проведення артикуляційної гімнастики. Inclusion and Diversity. 2025. Вип. 5. С. 53–57.

4.Голуб Н. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції порушень писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2021. Вип. 17. С. 95–106.

5.Гаяш О. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 38. С. 60–66.

ДРОФА Ангеліна, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ПОТАМОШНЄВА Олена, *викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»ХОР*

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Розвиток дрібної моторики є одним із важливих чинників психофізичного становлення дитини дошкільного віку, оскільки тонкі координовані рухи кисті й пальців руки пов'язані з формуванням пізнавальної активності, сенсомоторного досвіду, довільної регуляції діяльності та мовленнєвого розвитку. У сучасних дослідженнях моторний розвиток розглядається не ізольовано, а як складова цілісного психічного розвитку дитини, що забезпечує її активну взаємодію з предметним і соціальним середовищем [1].

Особливого значення розвиток дрібної моторики набуває в роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. У цієї категорії дітей часто спостерігаються недостатня координованість рухів, знижена точність виконання дій, уповільнений темп діяльності, труднощі переключення з одного руху на інший, недостатня сформованість зорово-моторної координації та швидка втомлюваність. Такі особливості можуть ускладнювати не лише предметно-практичну й образотворчу діяльність, а й опосередковано впливати на мовленнєвий, пізнавальний та емоційно-вольовий розвиток дитини [2; 3].

У корекційно-розвивальній роботі традиційно використовуються пальчикова гімнастика, вправи з дрібними предметами, шнурівки, мозаїка, конструктори, ігри з природним матеріалом. Вони мають важливе значення для розвитку точності, сили, узгодженості та диференційованості рухів пальців. Водночас для дітей дошкільного віку із ЗНМ особливо значущим є добір таких засобів, які не лише тренують рухові навички, а й підтримують інтерес, емоційну залученість, самостійність і бажання діяти. У цьому контексті доцільним є використання нетрадиційних технік малювання, які поєднують сенсорний, моторний, пізнавальний і творчий компоненти діяльності. Образотворча діяльність створює природні умови для багаторазового виконання рухів кисті й пальців у значущій для дитини ситуації. На відміну від суто тренувальних вправ, нетрадиційне малювання має високий мотиваційний потенціал, оскільки дитина швидко отримує видимий результат, переживає ситуацію успіху та може діяти творчо без жорстких вимог до технічної правильності зображення [4; 5]. До ефективних технік нетрадиційного малювання, які можуть використовуватися в роботі з дітьми із ЗНМ, належать малювання пальцями й долонею, відбитки різними матеріалами, малювання ватними паличками, губкою, зім'ятим папером, штампами, техніка набризку, малювання по крупі, піску або манці, поєднання графічних і аплікаційних елементів. Такі техніки активізують різні групи м'язів кисті, сприяють розвитку сили натиску, точності рухів, координації «око — рука», просторового орієнтування, тактильного сприймання та планування послідовності дій.

Малювання пальцями й долонею сприяє активізації тактильно-кінестетичних відчуттів, розвитку сенсорного досвіду та емоційного залучення дитини до діяльності. Використання

відбитків із різних матеріалів формує вміння співвідносити рух і результат, орієнтуватися на площині аркуша, регулювати силу натиску. Малювання ватними паличками та штампами розвиває точність, ритмічність і диференційованість рухів пальців. Техніка набризку потребує узгоджених рухів обох рук, контролю сили й амплітуди руху, тому може використовуватися для розвитку координації та довільної регуляції.

Важливо, щоб використання нетрадиційних технік малювання мало не випадковий, а системний характер. Доцільно добирати завдання за принципом поступового ускладнення: від широких рухів долонею та пальцями — до точніших дій із дрібними інструментами; від вільного експериментування з матеріалами — до виконання завдання за зразком, словесною інструкцією або поетапним планом. Такий підхід дозволяє поєднати розвиток дрібної моторики з формуванням уваги, мовленнєвого супроводу дії, розуміння інструкції, самоконтролю та завершення діяльності.

Аналіз науково-методичних джерел дає підстави стверджувати, що нетрадиційні техніки малювання мають значний корекційно-розвивальний потенціал у роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ. Їх використання сприяє розвитку дрібної моторики, зорово-моторної координації, сенсорного сприймання, довільної регуляції рухів, а також підвищенню самостійності, впевненості й позитивного емоційного ставлення дитини до продуктивної діяльності. Його цінність полягає в поєднанні корекційних, сенсорних, моторних, мовленнєвих і творчих можливостей. Застосування таких технік у системі логопедичної та корекційно-розвивальної роботи забезпечує більш природне, емоційно привабливе й результативне залучення дитини до діяльності, що позитивно впливає на її загальний розвиток.

Список використаних джерел

1.Adolph K. E., Hoch J. E. Motor Development: Embodied, Embedded, Enculturated, and Enabling. Annual Review of Psychology. 2019. Vol. 70. P. 141–164. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-102836.

2.Кукса Н. В., Расенко О. В. Розвиток дрібної моторики в дітей із ЗНМ. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали ІІ Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 7 лютого 2013 р. Суми : ФОП Цьома С. П., 2013. С. 106–109.

3.Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Таврійський вісник освіти. 2015. № 4. С. 242–247.

4.Мерсіянова Г. М., Трикоз С. В. Образотворча діяльність у дошкільних закладах. Старша група. Київ : Літера ЛТД, 2011. 48 с.

5.Половіна О. А. Педагогічний супровід образотворчої діяльності дітей: розширюємо можливості, збагачуємо досвід. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2016. № 9. С. 45–50.

6.Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : підручник. 2-ге вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 400 с.

ДЯЧОК Вікторія *Миколаївна здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ІМЕННИКОВОГО СЛОВНИКА У ЗДОБУВАЧІВ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ І РІВНЯ

Сучасна спеціальна освіта орієнтована на всебічний розвиток дитини як особистості, здатної активно пізнавати світ і самостійно здобувати знання. Відповідно, мовленнєвий розвиток є одним із показників загального розвитку дитини. А правильно розвинене мовлення визначає

свободу дій дитини, особливо під час висловлення своєї думки співрозмовнику. Однак, останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема зі загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ).

Зауважимо, що у логопедичній науці термін «загальне недорозвинення мовлення» застосовується щодо дітей із збереженим слухом та інтелектом, проте у них спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовлення [3, с. 235]. При цьому, слід зазначити, що при ЗНМ існує класифікація мовного рівня, які власне відображають типовий стан компонентів мовлення зокрема лексичного[6, с. 173].

Відповідно, для дітей І рівня ЗНМ характерна повна відсутність словесних засобів спілкування та вкрай обмежений активний словник. Доволі часто у таких дітей одне слово може вживатися для позначення різних предметів або дій. Хоча пасивний словниковий запас є значно ширшим: діти розуміють звернене мовлення та здатні виконувати прості інструкції. Саме тому, першочерговим завданням корекційної роботи з цією групою дітей є формування іменникового словника, як найбільш базової лексичної категорії [2, с. 17].

Однак, слід зауважити, що кожна дитина індивідуальність, яка розвивається у своєму особливому темпі, тому пошук ефективних методів діагностики іменникового словника у здобувачів старшого дошкільного віку зі ЗНМ І рівня залишається актуальним завданням сучасної логопедії та спеціальної педагогіки. Адже такі діти використовують окремі лепетні слова, звуконаслідування або фрази з двох слів, часто пропускаючи назви предметів у мовленні, що значно ускладнює процес діагностики.

У зв’язку з цим, діагностика повинна здійснюватися на основі комплексного підходу, який передбачає всебічне вивчення різних компонентів лексичної діяльності дитини (Л. Трофименко, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.) [5, с. 36]. Відповідно, добір методів діагностики варто розпочинати з аналізу анамнестичних даних та бесід із батьками, що дозволяє отримати загальне уявлення про особливості розвитку дитини.

Спираючись на дослідження Ю. Рібцун, ми вважаємо, що методика діагностики повинна бути структурованою, виокремлюючи в собі чотири взаємопов’язані етапи:

- Визначення сформованості слухового сприймання;
- Дослідження розуміння різних рівнів лексичних узагальнень;
- Визначення рівня сформованості розуміння деривaційного значення слів;
- Дослідження здатності до прогнозування на лексико-фонологічному рівні [4, с. 96-98].

Водночас, варто розуміти, що ефективність діагностики значною мірою залежить від правильно організованої методики проведення діагностичних завдань. В першу чергу, ці завдання повинні містити чітке формулювання, доступні інструкції щодо їх виконання, використовувати використання стимульного матеріалу, а також визначення можливих видів допомоги з боку дорослого та критеріїв оцінювання результатів. Також необхідно пам’ятати, що завдання повинні подаватися поступово, з урахуванням індивідуального рівня мовленнєвого розвитку дитини, у максимально зрозумілій формі.

При цьому, особливу увагу необхідно приділяти процесу виконання завдань, де необхідно оцінювати як діє дитина – цілеспрямовано, чи звертається за допомогою, чи намагається самостійно долати труднощі. Важливим є також аналіз характеру комунікативної взаємодії дитини з педагогом, необхідно враховувати емоційний аспект спілкування, оскільки позитивне ставлення дорослого або однолітків сприяє активізації мовленнєвої діяльності та наслідуванню мовленнєвої поведінки. У дітей зі ЗНМ є потреба у сторонній допомозі, у вигляді пояснень, уточнень, повторення інструкцій, демонстрації зразків виконання завдань, що також важливо враховувати під час діагностики, а саме спосіб її отримання [1, с. 250]. Також варто додати, що під час здійснення діагностики важливо оцінити поведінкові характеристики дошкільника, такі як рівень зосередженості, посидючість, стійкість інтересу, темп реагування та реакції на ускладнення завдань (сором’язливість, негативізм, байдужість, збудженість, втомлюваність).

Зрештою, для діагностики іменникового словника у дітей старшого дошкільного віку зі ЗНМ І рівня, необхідно, в першу чергу, здійснити діагностику рівня сформованості слухового сприйняття, зокрема фонетичної диференціації звуків, яка є основою засвоєння лексичного значення слова. Для цього можуть застосовуватися завдання на розрізнення паронімів та фонетично близьких слів [7, с. 192]. Після чого перейти до спостереження за дитиною у природних умовах, зокрема під час ігрової діяльності та комунікації, адже це дасть можливість оцінити, які іменникові слова вона використовує у повсякденному житті [1, с. 252].

Також одним із методів діагностики, який щоденно використовується на практиці є саме бесіда з дитиною, під час якої у ігровій формі логопед ставить запитання, відповіді на яких дозволяють визначити обсяг активного словника без використання наочності.

Зважаючи на те, що провідним видом діяльності у дошкільному віці є гра, слід добирати завдання для діагностики з елементами гри. Наприклад, можна запропонувати дитині називати предмети, зображені на картинках або представлені у вигляді іграшок, що, у свою чергу, посилить інтерес дитини до завдання [1, с. 253].

При цьому, дослідниці І. Брушневська, О. Омелянюк на основі власних спостережень назвали характерні труднощі у дітей із ЗНМ на які слід звертати увагу, під час виконання такого типу завдань: незнання точних назв предметів, що призводить до їх заміни за семантичними ознаками; підміни назв описами дій, змішування родових і видових понять; неточності у вживанні слів, обумовлені недостатнім розумінням їх значення, та формування асоціативних зв'язків на основі чуттєвого досвіду. Зрештою, усе це свідчить про несформованість семантичних полів у дітей даної категорії [1, с. 253].

Отже, діагностика іменникового словника у дітей із ЗНМ І рівня є складним і багатокомпонентним процесом, який потребує поєднання різних методів і врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини. Саме комплексний підхід забезпечує об'єктивне визначення рівня сформованості словника та створює підґрунтя для подальшої ефективної корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1.Брушневська І., Омелянюк О. Методика визначення стану розвитку мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка. 2022. Вип. 54. Т.1. С. 249-255 https://www.aphn-journal.in.ua/archive/54_2022/part_1/37.pdf .

2.Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації корекційних педагогів. 2015. №1. С. 15-21.

3.Логопедія: підруч. / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 5-те.Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

4.Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. пр. Київ, 2007. Вип. 4. С. 95-103.

5.Трофименко Л.І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. Дефектологія. 2011. №4. С. 35-38.

6.Форостян О.І., Волуйко О.О. Роль ігрової діяльності в системі формування лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Проблеми реабілітації: збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). Одеса, 2023. С. 172-175.

7.Хомик Т. В., Тичина К. О., Селюк М.М. Номінативний словник іменників у дітей молодшого дошкільного віку : особливості сформованості при мовленнєвих труднощах. Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 191-196.

ЗАЙЦЕВА Ольга, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
САМОЙЛОВА Ірина, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» ХОР*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення зумовлює необхідність розробки та впровадження ефективних методів корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Одним із найбільш результативних засобів виступають дидактичні ігри, які органічно поєднують навчальну та ігрову діяльність, відповідаючи віковим особливостям дошкільників. Їх застосування сприяє розвитку фонематичного слуху, формуванню правильної звуковимови та активізації мовленнєвої діяльності. Використання дидактичних ігор у логопедичній практиці забезпечує не лише корекцію мовленнєвих порушень, але й створює позитивну мотивацію до навчання, що є важливим чинником успішного мовленнєвого та особистісного розвитку дитини.

Публікація спрямована на визначення та обґрунтування ефективності використання дидактичних ігор у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку, які мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення. Це дозволяє показати значення ігрових методів для розвитку фонематичного слуху, формування правильної звуковимови та створення мотиваційного середовища навчання.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення - це порушення формування звукової системи рідної мови у дітей із нормальним слухом та інтелектом, що виникає через труднощі у сприйнятті та відтворенні фонем. Основою проблеми є несформованість фонематичного слуху - здатності розрізняти, аналізувати й правильно відтворювати мовні звуки відповідно до фонетичної системи мови. Мовлення таких дітей характеризується численними помилками: пропусками, замінами та спотвореннями звуків, які можуть досягати значної кількості. Часто дитина вимовляє звук правильно ізольовано, але у мовленні замінює його іншими. Саме недорозвиненість фонематичного слуху зумовлює порушення звуковимови та ускладнює подальший мовленнєвий розвиток.[1, 243-244]

Дошкільний вік є періодом інтенсивного розвитку мовлення, коли закладаються основи комунікативної компетентності. Однак кількість дітей із мовленнєвими порушеннями постійно зростає, і значну частину становлять старші дошкільники, які не оволодівають звуковою стороною мовлення у нормативні терміни. Попри збережений слух та інтелект, вони часто виявляються недостатньо готовими до шкільного навчання через недорозвиненість фонематичних процесів. Це, у свою чергу, зумовлює труднощі у формуванні звуковимови, письма, лексики та граматики. Саме діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення складають найбільш чисельну групу серед дошкільників із мовленнєвими порушеннями.[2, 475]

Дошкільний вік є ключовим періодом становлення мовлення, коли закладаються основи комунікативної компетентності дитини. Недостатній розвиток фонематичних процесів у цей час призводить до труднощів у засвоєнні звукової сторони мовлення, що негативно впливає на готовність до навчання у школі. Фонематичний слух забезпечує здатність розрізняти та правильно відтворювати мовні звуки, а сформована звуковимова є необхідною умовою для подальшого розвитку письма, лексики та граматики. Таким чином, своєчасне формування фонематичного слуху та корекція звуковимови мають вирішальне значення для гармонійного мовленнєвого й інтелектуального розвитку дошкільників.

Дошкільники швидше засвоюють знання й навички, коли вони подаються у формі гри. Це особливо важливо в логопедичній роботі з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням

мовлення, адже ігрові методи роблять корекційні заняття цікавими та мотивуючими. Саме ігрова форма занять і вправ стає основним способом пізнання навколишнього світу та засобом розвитку особистості. У процесі гри дитина активно рухається, спілкується, мислить, використовує уяву та пам'ять, проявляє емоції й вольові якості. Вона копіює поведінку дорослих, пробує власні сили та самостійно керує створеною ситуацією. Завдяки цьому гра набуває значення потужного інструмента виховання й корекційного впливу у логопедичних групах. Ігри сприяють розвитку ініціативи, творчості, активізують мовленнєву діяльність і допомагають уникнути одноманітності механічних вправ. Вони забезпечують співпрацю педагога з дитиною, формування нових мовленнєвих навичок та їх закріплення у повсякденному житті.[2, 475], [3, 13]

Дидактичні ігри є одним із найважливіших засобів роботи вчителя-логопеда з дітьми дошкільного віку, адже вони поєднують навчальні та ігрові завдання й відповідають віковим особливостям. Використання ігрових прийомів робить процес корекції звуковимови цікавим, активізує всі аналізатори дитини та сприяє її мовленнєвій активності. Ефективність гри залежить від правильного добору: вона має відповідати інтелектуальним і мовленнєвим можливостям дітей, проводитися у відповідний час, із підготовленим матеріалом та чітко озвученими правилами. Під час занять логопед контролює мовлення, виправляє помилки, навчає самоконтролю й залучає дітей до активної комунікації. Таким чином, дидактична гра стає дієвим інструментом корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення, забезпечуючи розвиток фонематичного слуху, формування правильної звуковимови та позитивну мотивацію до навчання. [4]

Виходячи із вище зазначеного можемо зробити висновок, що дидактичні ігри довели свою ефективність як засіб корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку. Вони поєднують навчальні та ігрові завдання, відповідають віковим особливостям і забезпечують розвиток фонематичного слуху, формування правильної звуковимови та активізацію мовленнєвої діяльності. Для логопеда дидактична гра є важливим інструментом, що робить процес корекції цікавим, мотивуючим і результативним, сприяє співпраці з дитиною та закріпленню навичок у повсякденному житті. Раціональне використання ігор у логопедичній практиці створює умови для гармонійного мовленнєвого й особистісного розвитку дошкільників та їхньої успішної підготовки до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Ларцева Т. Використання дидактичних ігор для формування вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: зб.матер. Всеукр.наук.-практ.інтернет-конф. Бердянськ, 2019р., С.241-246

2. Москаленко Ю.Є. Дидактичні ігри як засіб формування вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної спеціальної та інклюзивної освіти:зб наукових праць, Харків, 2023, С. 474-478

3. Рібцун Ю.В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення: навчально-методичний посібник. Київ, 2014, С. 239

4. Садовнік А.В. Розвиток усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичної гри: кваліфікаційна робота Кривий ріг, 2023 р., 58 с.

ЗАПОРОЖЕЦЬ Марія,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
***ПОТАМОШНЄВА Олена** , викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОГО КОМПОНЕНТА ПРЕДИКАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

Проблема формування предикативної лексики у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня є актуальною для сучасної логопедії, оскільки саме предикативна лексика забезпечує побудову фрази, вираження дії, стану, процесу, зміни та є важливою передумовою розвитку зв'язного мовлення. Для дітей із ЗНМ ІІ рівня ця проблема набуває особливого значення, адже їхнє мовлення характеризується обмеженістю словникового запасу, аграматизмами, труднощами побудови фрази, недостатністю мовних узагальнень і порушенням лексико-граматичної сторони мовлення.

Теоретичні засади вивчення мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення висвітлено у працях Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенка, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, С. Коноплястої, Н. Пахомової, М. Шеремет та інших дослідників [2; 3]. У їхніх роботах підкреслено системний характер загального недорозвинення мовлення, за якого порушення охоплюють не окремий компонент, а всю мовленнєву систему дитини: фонетико-фонематичну, лексичну, граматичну сторони та зв'язне мовлення.

Питання розвитку лексичної сторони мовлення дітей дошкільного віку розглядали А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, І. Мартиненко, І. Марченко [1; 2; 3]. У працях цих авторів наголошується, що словникова робота з дітьми дошкільного віку має бути спрямована не лише на кількісне збагачення словника, а й на уточнення значень слів, формування семантичних зв'язків, активізацію лексики у власному мовленні та розвиток комунікативної функції мовлення.

Особливе значення для нашого дослідження мають праці Є. Соботович, В. Тищенка, Л. Трофименко, у яких розкрито особливості формування мовних узагальнень, лексичної системності, семантичних полів, словотворення та словозміни у дітей із загальним недорозвиненням мовлення [2; 3]. Дослідники зазначають, що у дітей цієї категорії слова часто засвоюються фрагментарно, їх значення є нестійкими, недостатньо диференційованими, а зв'язки між словами формуються повільно й неповно.

Лінгвістичні основи розуміння дієслова як центрального компонента предикативної лексики представлено в працях А. Загнітка, І. Вихованця, К. Городенської та інших мовознавців. Дієслово визначається як частина мови, що позначає процесуальну ознаку, дію або стан і найчастіше виконує в реченні функцію присудка. Саме дієслово організовує структуру речення, визначає характер зв'язків між словами й забезпечує предикативність висловлювання.

У межах дослідження предикативну лексику розглядаємо як сукупність слів, що позначають дію, стан, процес, зміну стану або динамічну ознаку та виконують у висловлюванні функцію смислового й граматичного центру. Ядром предикативної лексики є дієслова, однак до її складу також належать слова категорії стану та інші мовні одиниці, що забезпечують предикативність висловлювання: іде, біжить, спить, плаче, сміється, болить, холодно, весело, сумно, треба, можна.

Для логопедичної практики важливо, що предикативна лексика не може формуватися ізольовано від граматичної будови мовлення. Засвоєння предикативного слова передбачає не лише розуміння його значення, а й уміння правильно включати його у фразу, змінювати відповідно до особи, числа, часу, роду, поєднувати з іменником, добирати відповідно до мовленнєвої ситуації.

Саме тому формування предикативної лексики пов'язане з розвитком словотворення, словозміни, синтаксичної структури речення та зв'язного мовлення.

У дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня спостерігаються специфічні труднощі формування предикативної лексики. Вони проявляються в обмеженості активного дієслівного словника, труднощах розуміння й уживання слів на позначення дій і станів, заміні точних дієслів узагальненими словами типу робить, іде, дає, недостатньому розумінні близьких за значенням дій, синонімів, антонімів, багатозначних і префіксальних дієслів. У мовленні дітей також простежуються труднощі словозміни: неправильне використання дієслів в однині та множині, минулому часі, різних особових формах.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити корекційно-розвиткову програму, спрямовану на формування предикативної лексики у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня.

Експериментальне дослідження проводилося з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. У дослідженні брали участь 12 дітей логопедичної групи. Діагностична методика включала три блоки: дослідження пасивної предикативної лексики, дослідження активної предикативної лексики та дослідження граматичних показників уживання предикативів. Така структура діагностики дала змогу оцінити не лише обсяг словника, а й якість розуміння значень слів, точність активного використання предикативних одиниць, сформованість словотворчих і словозмінних умінь.

На констатувальному етапі було встановлено, що предикативна лексика у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня сформована недостатньо. Високого рівня сформованості не було виявлено в жодної дитини. Середній рівень продемонстрували 6 дітей, низький рівень — також 6 дітей. Отримані результати засвідчили значні труднощі у розумінні та активному використанні предикативних слів.

Найбільш характерними труднощами виявилися: обмеженість активного предикативного словника, переважання пасивного словника над активним, заміна точних дієслів узагальненими словами типу робить, іде, дає, труднощі розуміння синонімів, багатозначних слів і префіксальних дієслів, недостатня сформованість словозміни, а також труднощі використання предикативних слів у фразі.

Методичні засади формування предикативної лексики у дітей дошкільного віку із ЗНМ II рівня ґрунтувалися на положеннях онтогенетичного, системного, діяльнісного, комунікативного та індивідуально-диференційованого підходів. Онтогенетичний підхід передбачав урахування природної послідовності мовленнєвого розвитку дитини: від розуміння слова до його активного використання, від окремого слова до словосполучення, від словосполучення до речення й зв'язного висловлювання. Діяльнісний підхід обґрунтовував необхідність формування предикативної лексики у процесі активної взаємодії дитини з предметами, іграшками, зображеннями, дорослим та однолітками.

На основі результатів констатувального етапу було розроблено корекційно-розвиткову програму формування предикативної лексики. Її зміст передбачав поетапну роботу за такими напрямами: розширення й уточнення пасивного та активного предикативного словника; формування семантичних зв'язків; робота з антонімами, синонімами й багатозначними словами; засвоєння префіксальних дієслів; формування словозмінних умінь; активізація предикативної лексики у словосполученнях, простих реченнях і коротких висловлюваннях.

У процесі формувального етапу використовувалися ігрові, предметно-практичні, наочні та мовленнєво-комунікативні методи й прийоми. Важливим засобом формування предикативної лексики була гра. Значення гри для мовленнєвого розвитку дошкільників розкрито у працях А. Богуш, Н. Гавриш, Е.Данілавічутє, К. Крутій, Г.Грибань, Ю. Рібцун [1; 3]. У грі природно поєднуються дія, слово, емоція, рольова поведінка й комунікація, що створює сприятливі умови для засвоєння та активізації предикативної лексики.

У логопедичній роботі використовувалися сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, конструктивно-будівельні, дидактичні, настільно-друковані та словесні ігри. Сюжетно-рольові ігри допомагали формувати предикативну лексику в умовах моделювання життєвих ситуацій;

ігри-драматизації сприяли засвоєнню слів на позначення емоційних станів і дій персонажів; конструктивні ігри активізували дієслова предметно-практичної діяльності; дидактичні та настільно-друковані ігри забезпечували уточнення, диференціацію й закріплення предикативних слів.

Найбільш ефективними виявилися показ і виконання дії, наслідування мовленнєвого зразка, добір дії до предмета або особи, порівняння близьких за значенням дій, завершення речень, складання речень за сюжетними картинками, дидактичні та сюжетно-рольові ігри. Ефективність цих прийомів пояснюється тим, що вони забезпечували зв'язок слова з реальною дією, наочністю, емоційним досвідом і власним мовленням дитини.

Контрольний етап експерименту засвідчив позитивну динаміку у сформованості предикативної лексики. За І блоком, що відображав стан пасивної предикативної лексики, середній показник зріс із 48,0% до 53,2%; за ІІ блоком, який характеризував активну предикативну лексику, — з 31,7% до 42,4%; за ІІІ блоком, що відображав граматичне оформлення предикативних слів, — з 25,4% до 33,2%.

Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася у сфері активної предикативної лексики. Діти частіше почали називати дії, точніше добирати предикативні слова відповідно до ситуації, активніше використовувати їх у фразі, краще приймати допомогу логопеда та здійснювати спроби самостійного мовленнєвого пошуку.

Водночас кількісного переходу дітей з одного рівня на інший за узагальненими показниками не було зафіксовано: як на констатувальному, так і на контрольному етапі 6 дітей перебували на середньому рівні, 6 дітей — на низькому. Однак позитивна динаміка простежувалася всередині кожного рівня. У першій підгрупі середній інтегрований показник зріс із 50,3% до 56,6%, у другій підгрупі — з 19,7% до 29,3%.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність спеціально організованої корекційно-розвиткової роботи з формування предикативної лексики у дітей дошкільного віку із ЗНМ ІІ рівня. Найбільш доцільними є методи й прийоми, що забезпечують зв'язок слова з дією, станом, наочністю, ігровою ситуацією та власним мовленням дитини. Формування предикативної лексики має здійснюватися системно, поетапно та у взаємозв'язку з розвитком граматичної будови й зв'язного мовлення.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розширенні діагностичного матеріалу за рахунок слів категорії стану, розробленні триваліших програм формування предикативної лексики та вивченні впливу рівня її сформованості на розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ ІІ рівня.

Список використаних джерел

1.Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.

2.Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене. / За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 672 с.

3.Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273/1/Психолінгвістичні%20дидактичні%20технології%20діагностики%20і%20подолання%20мовленнєвих%20порушень%20у%20молодших%20школярів%20з%20тпм.pdf

ЗОЗУЛЯ Яна, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЛИСЕНКО Кирило, *Здобувач бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка»*
БАГАЧ Руслан, *доктор філософії (PhD), доцент кафедри автомобільної електроніки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет*

ТЕХНОЛОГІЇ ДОСТУПНОСТІ В АВТОМОБІЛЯХ ДЛЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ: СУЧАСНІ РІШЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність даної теми зумовлена зростаючою увагою суспільства до забезпечення рівних прав і можливостей для всіх громадян, зокрема осіб з інвалідністю. У сучасному світі мобільність є важливою складовою соціальної інтеграції, професійної реалізації та повноцінної участі людини в житті суспільства. Для людей з порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними чи іншими функціональними обмеженнями доступ до транспорту часто є обмеженим, що значно ускладнює їх повсякденне життя.

З огляду на це, впровадження технологій доступності в автомобільній сфері стає одним із ключових напрямів розвитку інклюзивного суспільства. Сучасні технічні рішення, такі як ручне керування, автоматизовані системи допомоги водієві, адаптивні сидіння, підйомні платформи та цифрові інтерфейси, значно розширюють можливості осіб з інвалідністю щодо самостійного пересування. Це сприяє підвищенню рівня їх незалежності, самореалізації та соціальної активності.

Особливої актуальності ця тема набуває в умовах стрімкого розвитку інноваційних технологій, зокрема у сфері штучного інтелекту, автоматизації та розумних транспортних систем. Такі досягнення відкривають нові перспективи для створення більш доступних, безпечних та зручних транспортних засобів, які можуть враховувати індивідуальні потреби користувачів. Водночас важливим залишається питання адаптації вже існуючого транспорту та розробки універсальних рішень, доступних для широкого кола людей.

Крім того, актуальність дослідження обумовлюється необхідністю вдосконалення нормативно-правової бази та впровадження міжнародних стандартів доступності. У багатьох країнах, у тому числі в Україні, питання забезпечення транспортної доступності для осіб з інвалідністю залишається частково невирішеним, що потребує комплексного підходу та міждисциплінарних досліджень.

Дослідження технологій доступності в автомобілях є важливим як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки сприяє формуванню безбар’єрного середовища, підвищенню якості життя осіб з інвалідністю та розвитку інклюзивного суспільства загалом.

Сучасний розвиток суспільства характеризується активним впровадженням принципів інклюзії та рівного доступу до всіх сфер життя, зокрема транспорту. Забезпечення мобільності осіб з порушеннями опорно-рухового апарату є важливою умовою їх соціальної інтеграції та підвищення якості життя. У контексті цифрової трансформації особливого значення набувають технології доступності, які сприяють розширенню можливостей самостійного пересування таких осіб [4].

Проблема доступності транспорту для осіб з інвалідністю тісно пов’язана з явищем стигматизації та соціальних бар’єрів, що обмежують їх участь у суспільному житті. Відсутність належних умов для пересування може посилювати ізоляцію та дискримінацію, що підкреслює необхідність створення доступного середовища, зокрема шляхом впровадження спеціалізованих технічних рішень у транспортній галузі [5].

Сучасні технології доступності в автомобілях включають широкий спектр технічних засобів, спрямованих на компенсацію функціональних обмежень людини. До них належать системи ручного керування, адаптивні кермові механізми, автоматизовані системи допомоги водієві, підйомні пристрої та спеціалізовані сидіння. Такі засоби розглядаються як важлива складова реабілітаційного процесу, оскільки сприяють відновленню або компенсації втрачених функцій і забезпечують незалежність у повсякденному житті [2; 6].

Важливим напрямом є також проєктування соціотехнічних систем, які враховують потреби маломобільних груп населення. Інтеграція технологій доступності в автомобілі та транспортну інфраструктуру дозволяє створювати нові можливості для працевлаштування та активної участі осіб з інвалідністю в економічному житті суспільства [1].

Окрему увагу слід приділити безбар'єрності транспортної інфраструктури, зокрема автомобільних доріг, що є необхідною умовою ефективного використання адаптованих транспортних засобів. Забезпечення безпечного та доступного середовища сприяє зменшенню ризиків для маломобільних осіб та підвищенню рівня їх мобільності [3].

Перспективи розвитку технологій доступності пов'язані з подальшим впровадженням інновацій, зокрема цифрових систем керування, автоматизації та інтелектуальних транспортних рішень. Це відкриває нові можливості для створення універсального дизайну автомобілів, що враховує потреби різних категорій користувачів та сприяє формуванню інклюзивного суспільства.

Розвиток технологій доступності в автомобілях для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату є важливим напрямом сучасних наукових досліджень і практичних розробок, що має значний вплив на підвищення рівня соціальної інтеграції, незалежності та якості життя цієї категорії населення.

Подальший розвиток технологій доступності в автомобілях потребує комплексного підходу, що поєднує технічні інновації, соціальні ініціативи та вдосконалення нормативно-правового забезпечення. Важливим є впровадження принципів універсального дизайну, які передбачають створення транспортних засобів, придатних для використання максимально широким колом користувачів без необхідності додаткової адаптації [4].

Значну роль у цьому процесі відіграє цифровізація, яка відкриває нові можливості для інтеграції інтелектуальних систем керування автомобілем. Зокрема, використання сенсорних технологій, голосового управління та автоматизованих систем допомоги водієві дозволяє значно спростити процес керування транспортним засобом для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату [4; 2].

Водночас необхідно враховувати індивідуальні потреби користувачів, що зумовлює потребу у персоналізації технічних рішень. Це стосується як конструктивних особливостей автомобіля, так і програмного забезпечення, яке може адаптуватися до фізичних можливостей конкретної людини. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку реабілітаційних технологій та сприяє підвищенню ефективності їх застосування [2].

Не менш важливим є питання доступності таких технологій з економічної точки зору. Висока вартість адаптованих транспортних засобів або спеціального обладнання часто є суттєвою перешкодою для їх широкого впровадження. У цьому контексті актуальним є розвиток державних програм підтримки, а також співпраця між державними установами, бізнесом і громадськими організаціями для забезпечення доступності інноваційних рішень для осіб з інвалідністю [1].

Крім того, важливим напрямом є підвищення обізнаності суспільства щодо потреб маломобільних груп населення та подолання стереотипів, пов'язаних з інвалідністю. Формування толерантного ставлення та підтримка інклюзивних ініціатив сприятимуть більш ефективному впровадженню технологій доступності та їх прийняттю в суспільстві [5].

Таким чином, перспективи розвитку технологій доступності в автомобілях полягають не лише у вдосконаленні технічних засобів, але й у створенні комплексної системи підтримки, що забезпечує рівні можливості для всіх учасників дорожнього руху. Це сприятиме формуванню безбар'єрного середовища та підвищенню рівня соціальної інтеграції осіб з порушеннями опорно-рухового апарату [3].

Список використаних джерел

1.Ботвіновська С., Щеглов С. Проєктування соціотехнічних систем з аспектом створення робочих місць для маломобільних людей. Управління розвитком складних систем. 2024. № 58. С. 93–102. DOI: https://doi.org/10.32347/2412-9933.2024.58.93-102 (дата звернення: 15.04.2026).

2.Ванюк Д. В., Гурєєва А. М. Технічні засоби в реабілітації : навч. посіб. до практ. занять з дисципліни «Технічні засоби в реабілітації» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 227 «Терапія та реабілітація». Запоріжжя : ЗДМФУ, 2024. 164 с.

3.Горбач-Кудря І. А., Буц К. Д. Безпечна безбар'єрність національних доріг. Українська поліцеїстика: теорія, законодавство, практика. 2024. № 3. С. 60–66. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-9261-2024-3-11-10

4.Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2023. 240 с.

5.Інвалідність і стигматизація у зв'язку з інвалідністю. URL: https://www.coe.int/uk/web/compass/disability-and-disablism# (дата звернення: 12.04.2026).

6.Основи комплексної реабілітації пацієнтів з патологіями опорно-рухового апарату : навч. посібник / А. Д. Салєєва та ін. Харків : ХНУРЕ, 2023. 329 с. URL: https://openarchive.nure.ua/handle/document/22197 (дата звернення: 12.04.2026).

ЗУБИК Марія
Науковий керівник: ***ЛЕНІВ Зоряна***
Фахівець у галузі логопедії, інклюзії, арттерапії, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Міжнародного інституту Інклюзії

ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ РАННЬОЇ СЕПАРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність теми. Проблема формування мовленнєвих навичок у дітей раннього віку є однією з ключових у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки саме у віці 2-3 років відбувається інтенсивний розвиток мовлення, базових комунікативних умінь та становлення первинних форм соціальної взаємодії. Водночас у сучасних умовах дедалі частіше спостерігаються ситуації ранньої сепарації дитини від батьків, пов'язані з відвідуванням закладів дошкільної освіти, зайнятістю дорослих або іншими соціальними чинниками. Такі умови можуть впливати на темпи та якість мовленнєвого розвитку, що зумовлює необхідність детального вивчення особливостей формування мовлення у дітей, які мають різний досвід розлучення з близькими дорослими.

Актуальність дослідження також зумовлена тим, що мовленнєва комунікація у ранньому віці тісно пов'язана з емоційним благополуччям дитини та характером її взаємодії з дорослими. Рання сепарація може як стимулювати розвиток самостійності та комунікативної активності, так і ускладнювати процес оволодіння мовленням у разі недостатньої емоційної підтримки. Тому вивчення мовленнєвих навичок у контексті різного досвіду сепарації є важливим для розуміння умов гармонійного розвитку дитини та розробки ефективних психолого-педагогічних підходів.

Метою дослідження є вивчення мовленнєвих навичок дітей раннього віку в умовах ранньої сепарації у процесі проведеного емпіричного дослідження, а також визначення рівня сформованості основних компонентів мовленнєвої комунікації (словникового запасу, розуміння та відтворення мовлення, комунікативної ініціативності та використання невербальних засобів спілкування).

Рання сепарація, яка передбачає тимчасове або часткове обмеження контакту дитини з основними дорослими, створює специфічні умови для її психічного та мовленнєвого розвитку. У цей період дитина опиняється в новому соціальному середовищі, де змінюється характер взаємодії, зменшується емоційна підтримка з боку близьких і зростає потреба у самостійному встановленні

контактів. Це може впливати на темпи формування мовлення, рівень мовленнєвої активності та розвиток комунікативних умінь загалом [1, с. 87].

У зв'язку з цим організація мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах сепарації потребує використання спеціальних теоретичних моделей, які враховують комплекс психологічних, соціальних і педагогічних чинників. Такі моделі спрямовані на формування як діалогічного, так і монологічного мовлення, розширення словникового запасу, засвоєння граматичних структур і стимулювання активної участі дитини у спілкуванні. Вони дозволяють створити сприятливі умови для розвитку мовлення навіть за обмеженого контакту з близькими дорослими [2, с. 3-9].

Серед основних підходів виокремлюють модель психомовленнєвого розвитку в умовах підтримки, яка передбачає організацію спеціальних мовленнєвих ситуацій; модель словникового збагачення через фольклорні жанри, що сприяє засвоєнню нових слів і мовленнєвих конструкцій; модель комунікативно-ігрової інтеграції, яка поєднує мовлення з ігровою діяльністю; а також модель диференційованого мовленнєвого стимулювання, орієнтовану на індивідуальні потреби дитини. Застосування цих моделей забезпечує більш ефективне формування мовленнєвої комунікації у дітей раннього віку в умовах сепарації [3, с. 262-267].

Вивчення мовленнєвих навичок дітей раннього віку в умовах ранньої сепарації є важливим напрямом сучасних психолого-педагогічних досліджень, оскільки саме у цей віковий період закладаються основи комунікативної діяльності та мовленнєвої взаємодії. Умови часткового або тимчасового розлучення з батьками можуть суттєво впливати на характер розвитку мовлення, зумовлюючи як стимулювання самостійності дитини, так і виникнення певних труднощів у спілкуванні. У зв'язку з цим особливого значення набуває практичне дослідження рівня сформованості мовленнєвих навичок дітей, що дозволяє виявити реальні тенденції їх розвитку та окреслити напрями подальшої корекційно-розвивальної роботи.

У межах емпіричного дослідження особливостей формування мовленнєвої комунікації у дітей раннього віку в умовах ранньої сепарації було проведено комплексну діагностику мовленнєвих навичок дітей за допомогою авторської методики комплексних вправ і спостереження. Дослідження охопило вибірку з 20 дітей віком 2-3 роки, які мали різний досвід перебування в умовах часткового або тимчасового розлучення з батьками. Такий підхід дав змогу оцінити індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку та простежити загальні тенденції сформованості мовленнєвої комунікації.

Застосована методика передбачала виконання дітьми п'яти послідовних завдань, спрямованих на діагностику ключових компонентів мовленнєвого розвитку: словникового запасу, здатності до повторення мовлення, розуміння звернених інструкцій, комунікативної ініціативності та використання невербальних засобів спілкування. Паралельно здійснювалося систематичне спостереження за поведінкою дітей у процесі взаємодії з дорослим, що дозволило доповнити кількісні показники якісним аналізом комунікативної активності.

Аналіз результатів виконання першого завдання (називання предметів і дій) засвідчив, що частина дітей демонструє достатньо розвинений активний словниковий запас та впевнено співвідносить мовленнєві одиниці з об'єктами навколишнього середовища. Водночас у значної частини респондентів спостерігалися труднощі з самостійним називанням предметів, що проявлялося у використанні підказок або невербальних реакцій.

Результати другого завдання (повторення слів і фраз) показали неоднорідний рівень сформованості мовленнєвої пам'яті та артикуляційних навичок. Частина дітей успішно відтворювала прості слова та короткі фрази, тоді як інші обмежувалися окремими звуками або відмовлялися від повторення складніших мовленнєвих структур. Це свідчить про різний рівень розвитку мовленнєвої координації та слухового сприйняття мовлення.

Під час виконання третього завдання (розуміння інструкцій) було виявлено, що більшість дітей загалом розуміє прості звернені вказівки, однак рівень самостійності їх виконання є різним. У частини респондентів спостерігалася потреба у повторенні інструкції або додатковому поясненні, що може свідчити про недостатню сформованість мовленнєвого розуміння.

Четверте завдання, яке передбачало організацію ігрової взаємодії у формі імпровізованого діалогу, дало змогу оцінити рівень комунікативної ініціативності дітей. Було встановлено, що частина респондентів активно вступає у взаємодію, ставить запитання та підтримує діалог, тоді як інші діти демонструють пасивну позицію, обмежуючись короткими або односкладовими відповідями.

П'яте завдання (оцінка невербальної комунікації) показало, що навіть за недостатнього рівня мовленнєвого розвитку діти активно використовують невербальні засоби спілкування, зокрема жести, міміку та зоровий контакт. Це свідчить про значну роль невербальної комунікації як компенсаторного механізму у структурі спілкування дітей раннього віку.

Узагальнення отриманих результатів дозволило встановити, що більшість дітей демонструє середній рівень сформованості мовленнєвої комунікації, який характеризується наявністю базових мовленнєвих навичок, однак недостатньою їх стійкістю та обмеженою ініціативністю у спілкуванні. Менша частина респондентів має високий рівень мовленнєвого розвитку, що проявляється у активному використанні мовлення, розвиненій діалогічній взаємодії та достатньому словниковому запасі. Водночас у незначної групи дітей виявлено низький рівень мовленнєвої комунікації, що характеризується труднощами у розумінні мовлення, обмеженою мовленнєвою активністю та слабким використанням як вербальних, так і невербальних засобів спілкування.

Отримані результати свідчать про варіативність мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах різного ступеня сепараційного досвіду та підкреслюють необхідність подальшого вивчення взаємозв'язку між емоційно-комунікативною взаємодією з дорослими та формуванням мовленнєвих навичок.

Висновки. У межах проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що мовленнєвий розвиток дітей раннього віку в умовах сепарації має виражений неоднорідний характер. Аналіз результатів показав, що хоча частина дітей демонструє достатній рівень сформованості словникового запасу та здатність до активної мовленнєвої взаємодії, значна кількість респондентів відчуває труднощі у самостійному використанні мовлення. Особливо це проявляється у ситуаціях, що потребують ініціативного висловлювання, побудови простих фраз та підтримання діалогу. Водночас більшість дітей загалом розуміє звернене мовлення, проте не завжди може самостійно реалізувати відповідну дію без додаткової допомоги.

Отримані результати також свідчать про тісний взаємозв'язок між рівнем мовленнєвого розвитку та комунікативною активністю дитини. Діти з вищим рівнем мовленнєвих навичок виявляють більшу ініціативність у спілкуванні, активніше вступають у взаємодію та використовують ширший спектр мовленнєвих засобів. Натомість у дітей із нижчим рівнем розвитку спостерігається пасивність, обмежене використання мовлення та залежність від невербальних форм комунікації. Важливо, що невербальні засоби (жести, міміка, зоровий контакт) виступають своєрідним компенсаторним механізмом, який частково забезпечує процес спілкування за умов недостатньо сформованого мовлення.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що переважання середнього рівня сформованості мовленнєвої комунікації свідчить про наявність базових мовленнєвих умінь у більшості дітей, однак їх розвиток потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Виявлення групи дітей із низьким рівнем мовленнєвого розвитку підтверджує необхідність ранньої діагностики та організації індивідуальної корекційної роботи. Загалом результати дослідження доводять, що рання сепарація є значущим чинником, який може впливати на формування мовленнєвих навичок, що обумовлює потребу у створенні спеціальних умов для підтримки мовленнєвої та комунікативної активності дітей раннього віку.

Список використаних джерел:

1.Прохоренко Л. І., Шевченко В .М., Шевченко Ю. В., Орленко І. М., Соколова Г. Б. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку [Навчальний матеріал]. 2022. 115 с. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744915/

2.Рібцун Ю. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. «Дошкільне виховання», 2024. № 1. С. 3-9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739149/1/DV_2024-01_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf

3.Хоменко С. О. Розвиток комунікативних здібностей дітей раннього віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 262-267. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7579

ІВАШУРА Наталія, *дефектолог, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія", керівник ГО "Особлива майстерня - Мистецтво для аутизму", віце-президент ГС «Мережа Батьківських Організацій»*

ГНАТЮК Оксана, *кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри математики, фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського національного університету, ГО «Черкащани Уманщини» (керівниця інклюзивного освітнього Хабу «Черкащани», ГС «Мережа батьківських організацій»)*

КАМІНСЬКА Наталія, *Івано-Франківський національний медичний університет, лікарка-неврологиня, членкиня громадської організації «Розправлені крила», членкиня ГС «Мережа батьківських організацій», лідерка адвокаційної кампанії «Голос для Дениса», учасниця спільноти батьків дітей, які використовують айтрекери*

РІВЕНЬ ДОСТУПНОСТІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УКРАЇНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ОПИТУВАННЯ РОДИН

Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) сьогодні розглядається як один із ключових інструментів забезпечення комунікативної участі осіб із порушеннями мовлення в освітньому процесі та соціальній взаємодії. У контексті розвитку інклюзивної освіти проблема доступності АДК набуває особливої актуальності, оскільки рівень сформованості комунікативних навичок безпосередньо впливає на освітні результати, соціалізацію та якість життя дитини. Сучасні наукові підходи акцентують увагу на тому, що комунікація є не лише засобом передавання інформації, а й основою участі дитини у навчанні, взаємодії та прийнятті рішень [1; 5].

У вітчизняному науковому дискурсі питання розвитку мовлення та підтримки комунікації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) розглядаються у межах корекційної педагогіки, спеціальної психології та інклюзивної освіти. Так, А. Колупаєва та О. Таранченко підкреслюють, що доступність освітнього середовища передбачає не лише фізичну присутність дитини у закладі освіти, а й забезпечення умов для її повноцінної комунікативної участі [1]. С. Миронова наголошує, що мовленнєві порушення мають комплексний вплив на когнітивний розвиток дитини, ускладнюючи процеси сприймання, пам’яті, мислення та засвоєння навчального матеріалу [2]. В. Синьов і В. Засенко зазначають, що недостатня мовленнєва підтримка обмежує освітні можливості учнів та сприяє виникненню вторинних труднощів у навчанні [3].

Серед сучасних українських дослідників, які активно розробляють питання використання альтернативної та додаткової комунікації, варто виокремити О. Кривоногову, М. Чайку та Г. Усатенко. У їхніх працях АДК розглядається як засіб забезпечення права дитини на комунікацію, участь в освітньому процесі та соціальну взаємодію. Дослідники наголошують на необхідності системного використання візуальної підтримки, комунікативних книг, графічних символів та асистивних технологій у роботі з дітьми, які мають комплексні комунікативні потреби [4]. Особливого значення набуває ідея створення сталого комунікативного середовища, у якому АДК використовується не лише під час корекційних занять, а й у повсякденному житті, навчанні та соціальній взаємодії.

Окремо слід відзначити внесок професора Stephen von Tetzchner у розвиток міжнародних підходів до альтернативної та додаткової комунікації. У своїх дослідженнях науковець розглядає АДК як складову реалізації права людини на комунікацію та соціальну участь. Stephen von Tetzchner підкреслює важливість раннього впровадження альтернативної комунікації, міждисциплінарної взаємодії та створення підтримувального комунікативного середовища для осіб із комплексними комунікативними потребами [9]. Дослідник також наголошує, що ефективність АДК залежить не лише від використання технологій чи символів, а й від активної участі партнерів по комунікації та інтеграції комунікативної підтримки у всі сфери життя людини [9].

Зарубіжні дослідження демонструють значно більш системний підхід до використання АДК. D. Beukelman та J. Light визначають АДК як невід'ємний компонент підтримки осіб із комплексними комунікативними потребами, що забезпечує їхню активну участь у навчанні та суспільному житті [5]. J. Light і D. McNaughton підкреслюють, що сучасні моделі АДК орієнтовані не лише на використання технічних засобів чи графічних символів, а й на формування комунікативної компетентності, яка включає соціальні, мовні, стратегічні та операційні складові [6].

У дослідженнях M. Romski та R. Sevcik доведено, що раннє впровадження АДК не перешкоджає розвитку усного мовлення, а навпаки – сприяє його активізації та розширенню можливостей дитини до взаємодії [7]. Подібні результати представлено у працях J. Ganz, де наголошується на позитивному впливі АДК на навчальну залученість, розвиток соціальної взаємодії та самостійності дітей з комплексними порушеннями розвитку [8].

Попри значну теоретичну базу, питання реальної доступності АДК в Україні залишається недостатньо дослідженим. Проведене всеукраїнське опитування батьків дітей із труднощами комунікації ГС «Мережа батьківських організацій» (n=238) засвідчило високий рівень потреби у використанні АДК: 61,3% респондентів вказали на пряму потребу, ще 31,5% - на потенційну. Таким чином, 92,8% дітей потребують або можуть потребувати альтернативної комунікації. Водночас регулярно АДК використовують лише 13,9% дітей, тоді як 47,9% взагалі не мають доступу до відповідних засобів комунікації. Отримані результати свідчать про суттєвий розрив між потребою у використанні АДК та рівнем її фактичної доступності.

Серед основних бар'єрів респонденти визначили недостатню підготовку фахівців, відсутність системного навчання для батьків та обмежений доступ до асистивних технологій. Така ситуація підтверджує висновки як українських, так і зарубіжних досліджень щодо необхідності системного впровадження АДК у всі сфери життєдіяльності дитини [4 – 6; 9].

Отже, проблема доступності АДК в Україні потребує комплексного вирішення, що передбачає розвиток професійної підготовки фахівців, інтеграцію АДК в освітній процес, розширення доступу до асистивних технологій та активне залучення родини до формування комунікативного середовища дитини.

Список використаних джерел

1.Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с.

2.Миронова С. П. Логопедія: теорія та практика. Київ : Слово, 2018. 312 с.

3.Синьов В. М., Засенко В. В. Основи корекційної педагогіки. Київ : Освіта, 2017. 224 с.

4.Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. – Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с

5.Beukelman D. R., Light J. C. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2020. 568 p.

6.Light J., McNaughton D. The changing face of augmentative and alternative communication: Past, present, and future challenges. Augmentative and Alternative Communication. 2012. Vol. 28(4). P. 197–204.

7.Romski M., Sevcik R. Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. Infants & Young Children. 2005. Vol. 18(3). P. 174–185.

8.Ganz J. B. AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders. Augmentative and Alternative Communication. 2015. Vol. 31(3). P. 203–214.

9.von Tetzchner S., Martinsen H. Introduction to Augmentative and Alternative Communication. London : Whurr Publishers, 2000. 302 p.

ІВАНЮК Вікторія *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

МАРЧЕНКО Інна *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти України актуалізує проблему якісного педагогічного та логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення. Мовленнєві труднощі безпосередньо впливають на пізнавальну діяльність, комунікацію, соціалізацію та успішність дитини. І сьогодні зростає потреба у фахівцях, здатних своєчасно виявляти мовленнєві порушення й добирати адекватні форми підтримки. В умовах інклюзії професійна готовність має інтегрований характер і охоплює знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та рефлексію. Визначення чітких критеріїв такої готовності є важливим для вдосконалення підготовки кадрів і підвищення якості супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У сучасному українському науковому дискурсі проблему навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у працях С. Коноплястої, В. Кисличенко, Л. Прохоренко, О. Бабяк, В. Засенка, Н. Ярмоли, де наголошено на значенні командного підходу, індивідуалізації та системності супроводу в інклюзивному середовищі [4]. Л. Трофименко акцентує увагу на діагностико-корекційній складовій роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення та підкреслює роль фонологічної компетенції як бази мовленнєвого розвитку[6]. Н. Пясецькая та М. Шпилева розглядають логопедичний супровід дитини із загальним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання як цілісну систему навчально-розвиткової підтримки [5]. І. Баранець та А. Василенко конкретизують зміст діяльності вчителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу та описують організаційні засади логопедичної допомоги в інклюзивній формі навчання [2].

Педагогічний і логопедичний супровід дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання є комплексною системою професійної взаємодії, спрямованою на створення доступного й розвивального освітнього середовища з урахуванням індивідуальних мовленнєвих і пізнавальних потреб дитини. Такий супровід реалізується через узгоджену

діяльність учителя, вчителя-логопеда, асистента вчителя, психолога та батьків. У наукових працях підкреслюється, що його ефективність залежить від рівня готовності фахівців до командної роботи, діагностики, планування та здійснення корекційних заходів[1,с.7].

Підвищення рівня готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища є одним із пріоритетів сучасної освітньої політики України. Така потреба зумовлена не лише суспільним запитом на доступну й якісну освіту для всіх дітей, а й чітко визначеними вимогами законодавства у сфері освіти. Зокрема, у статті 51 Закону України «Про повну загальну середню освіту» закріплено право педагогічних працівників на безперервне професійне зростання та визначено обов'язковий обсяг підвищення кваліфікації. Водночас наголошується, що частина цього професійного розвитку має бути спрямована на вдосконалення компетентностей, необхідних для роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Це підтверджує посилення ролі інклюзивної складової в сучасній педагогічній практиці[1].

Важливість підготовки вчителя до роботи в інклюзивному класі відображено і в положеннях Професійного стандарту вчителя. У документі визначено коло трудових функцій, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність у сучасних умовах, серед яких особливе місце посідає участь у створенні безпечного, здорового та психологічно комфортного освітнього середовища. Реалізація цього завдання безпосередньо пов'язана зі сформованістю інклюзивної компетентності педагога, адже саме вона забезпечує здатність працювати з різними категоріями здобувачів освіти, враховувати їхні освітні потреби та підтримувати кожну дитину в процесі навчання.

Інклюзивна компетентність учителя охоплює не лише обсяг спеціальних знань про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а й уміння створювати умови для їхнього повноцінного включення в освітній процес. Йдеться про здатність організовувати навчання так, щоб кожен учень мав можливість реалізувати свій потенціал відповідно до власних можливостей, інтересів і потреб. Важливими складниками такої компетентності є гнучкість у виборі методів роботи, готовність до педагогічної підтримки, вміння співпрацювати з фахівцями команди супроводу та позитивне ставлення до різноманітності в учнівському колективі[3].

Логопедичний супровід є невід'ємною складовою психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Його значення полягає в забезпеченні комплексної підтримки дитини, розвитку її мовленнєвої компетентності, підвищенні успішності навчання та розширенні можливостей для повноцінної участі в житті класного колективу. Саме системна взаємодія логопеда з педагогами, батьками та іншими спеціалістами створює підґрунтя для успішної освітньої траєкторії дитини та реалізації принципів інклюзивної освіти на практиці. З огляду на визначальну роль узгодженої міждисциплінарної взаємодії у забезпеченні ефективності психолого-педагогічного супроводу, доцільно виокремити основні критерії готовності фахівців до його реалізації.

Першим критерієм визначають мотиваційно-ціннісний. Він відображає гуманістичну спрямованість фахівця, позитивне ставлення до інклюзивної освіти, визнання цінності кожної дитини та готовність працювати з її індивідуальними потребами. Цей критерій виявляється в емпатії, відповідальності за результат супроводу та прагненні до професійного самовдосконалення.

Другим критерієм є когнітивний, який охоплює систему психолого-педагогічних, логопедичних і методичних знань. Фахівець має знати закономірності мовленнєвого розвитку, типи порушень мовлення, особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами та принципи адаптації освітнього матеріалу. У працях Л. Трофименко доведено, що саме діагностична обізнаність і знання специфіки мовленнєвих порушень визначають обґрунтованість подальших корекційних рішень[6,с.9].

Третій критерій – діяльнісно-практичний. Він виявляється в умінні вивчати мовленнєві труднощі дитини, визначати освітні бар'єри, формулювати цілі супроводу, добирати методи й вправи, здійснювати моніторинг динаміки розвитку. Зміст цього критерію включає здатність розробляти індивідуальну програму розвитку, адаптувати навчальний матеріал та організовувати

корекційно-розвиткову роботу. Дослідники підкреслюють, що логопедичний супровід має бути системним, поетапним і пов'язаним із реальними навчальними ситуаціями дитини[4, с.118].

Четвертим критерієм – комунікативний. Для ефективного супроводу визначальною є здатність до фахової взаємодії з усіма учасниками команди супроводу. Ідеться про вміння вести конструктивний діалог, надавати рекомендації педагогам і батькам, пояснювати особливості мовленнєвого розвитку дитини та координувати спільні дії. Сучасні українські праці розглядають командну взаємодію як обов'язкову умову результативного супроводу[2, с.65].

П'ятий критерій – рефлексивно-аналітичний. Його сутність полягає у здатності фахівця оцінювати власну діяльність, аналізувати ефективність використаних методів та своєчасно коригувати зміст супроводу. У контексті інклюзивного навчання рефлексія виконує функцію професійного саморозвитку й попереджає використання шаблонних підходів[3,с.103].

Отже, критерії готовності до педагогічного та логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення є взаємопов'язаними та повинні розглядатися в єдності.

Висновки. Готовність до педагогічного та логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання є інтегративною професійною характеристикою. Її зміст охоплює ціннісні установки, спеціальні знання, практичні вміння, комунікативну компетентність і рефлексивні здібності фахівця. Виокремлені критерії дають змогу системно оцінювати рівень професійної готовності педагогів і вчителів-логопедів до роботи в команді супроводу. Їх урахування є важливим для вдосконалення змісту фахової підготовки та підвищення якості інклюзивної освіти. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні показників і рівнів сформованості кожного критерію з урахуванням специфіки різних категорій мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

1.Закон України «Про освіту» №2145-VIII, від 01.01.2026 URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2.Баранець І. В., Василенко А. Логопедичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної форми навчання. 2023. 7-9с.

3.Москальова О., Стельмах Н. Логопедичний супровід дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення. Вересень. 2024. № 4 с.103

4.Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Засенко В. В., Ярмола Н. А. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід. Харків: Ранок, 2020. 160 с.

5.Пясецькая Н., Шпилева М. Логопедичний супровід навчально-розвиткової діяльності дитини із ЗНМ за умовою інклюзивного навчання. Сучасна інженерія та інноваційні технології. 2022. № 20-04. С. 118–126.

6.Трофименко Л. І. Формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 4 (104). С. 7–17.

ІЛЬЧЕНКО Оксана,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки психології та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради м. Харків, Україна

СУЧАСНІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Сучасний етап розвитку логопедичної науки та практики позначається суттєвими трансформаціями у характеристиках мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. У наукових і практичних спостереженнях фіксується зростання кількості дітей із поєднаними, поліморфними

та складноструктурованими мовленнєвими порушеннями, що супроводжуються змінами психоневрологічного статусу дитини. Ускладнення загальної картини дитячого онтогенезу зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до логопедичної діагностики, які переважно ґрунтуються на описі зовнішніх мовленнєвих проявів і не завжди дозволяють повною мірою розкрити внутрішні механізми формування мовленнєвого дефекту [1; 3].

За таких умов актуалізується потреба в застосуванні сучасних нейропсихологічних орієнтирів у процесі логопедичної діагностики. Їх використання створює можливість аналізувати мовленнєві порушення не ізольовано, а в контексті мозкової організації психічних функцій, рівня їх зрілості, узгодженості та взаємодії. Нейропсихологічний підхід дозволяє перейти від суто симптоматичного опису мовлення до виявлення функціональних і регуляторних механізмів його порушення, що значно підвищує інформативність діагностичного обстеження та забезпечує науково обґрунтоване визначення структури мовленнєвого порушення [2].

Крім того, залучення нейропсихологічних орієнтирів у логопедичну діагностику сприяє більш повному розумінню взаємозв'язку мовленнєвих і немовленнєвих порушень, зокрема особливостей уваги, пам'яті, довільної регуляції, моторної та емоційно-вольової сфер. Такий підхід розширює діагностичні можливості логопеда, дозволяючи не лише констатувати наявність мовленнєвих відхилень, а й прогнозувати подальшу динаміку мовленнєвого розвитку дитини та обґрунтовувати напрями корекційно-розвивальної роботи.

У сучасній логопедичній науці мовлення розглядається як складна багаторівнева інтегративна функціональна система, що формується в процесі онтогенезу та забезпечується узгодженою діяльністю різних структур центральної нервової системи. До її складу входять фонетико-фонематичний, лексико-граматичний і семантико-синтаксичний компоненти, кожен з яких виконує специфічну роль у процесі мовленнєвої діяльності та перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими складовими мовлення [5, с. 19]. У зв'язку з цим логопедична діагностика не може обмежуватися лише фіксацією мовленнєвих дефіцитів, а має передбачати комплексний аналіз стану вищих психічних функцій, що лежать в основі мовленнєвої діяльності дитини та забезпечують її повноцінне функціонування.

Українські науковці звертають увагу на те, що мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку здебільшого мають системний характер і часто поєднуються з недостатньою сформованістю уваги, пам'яті, довільної регуляції діяльності, моторної сфери та просторових уявлень. Такі особливості свідчать про складну психонейрологічну природу мовленнєвих відхилень і підтверджують необхідність розгляду мовлення в єдності з іншими психічними процесами [1; 4]. За таких умов використання нейропсихологічних орієнтирів у логопедичній діагностиці набуває принципового значення, оскільки дозволяє встановити взаємозв'язок між мовленнєвими та немовленнєвими порушеннями.

Результати практичної логопедичної діяльності свідчать, що у значної частини дітей з мовленнєвими порушеннями виявляються ознаки нейрофункціональної незрілості, які проявляються у підвищеній емоційній нестійкості, швидкій виснажуваності нервових процесів, труднощах саморегуляції та довільного контролю, руховій неловкості, недостатній координації рухів і явищах сенсорної дезінтеграції [3]. Зазначені особливості істотно ускладнюють процес формування мовлення, негативно позначаються на його темпах і якості, а тому мають бути обов'язково враховані під час проведення логопедичного обстеження та визначення подальших напрямів корекційно-розвивальної роботи.

Сучасні нейропсихологічні орієнтири логопедичної діагностики передбачають комплексний аналіз функціонального стану базових психічних процесів дитини, зокрема особливостей уваги, пам'яті, мислення, довільної регуляції діяльності та емоційно-вольової сфери. Важливим складником такого аналізу є оцінювання рівня зрілості регуляторних механізмів, які забезпечують організацію та контроль мовленнєвої діяльності, а також урахування взаємозв'язку мовленнєвих і немовленнєвих порушень у структурі загального психомовленнєвого розвитку. Зазначений підхід дає змогу сформувати цілісне уявлення про індивідуальний профіль психомовленнєвого розвитку дитини та визначити провідні механізми мовленнєвого порушення [2].

Отже, застосування сучасних нейропсихологічних орієнтирів у логопедичній діагностиці забезпечує значно глибше розуміння природи мовленнєвих порушень у дітей, оскільки дозволяє аналізувати їх не лише на рівні зовнішніх проявів, а й з позицій внутрішніх функціональних механізмів. Урахування нейропсихологічних аспектів сприяє підвищенню точності, інформативності та прогностичної цінності логопедичної діагностики, що є необхідною передумовою для побудови ефективної, науково обґрунтованої корекційно-розвивальної роботи та визначення оптимальної освітньої траєкторії дитини [4].

Інтеграція нейропсихологічних орієнтирів у систему логопедичної діагностики повністю відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти, орієнтованої на принципи індивідуалізації, варіативності та комплексного супроводу розвитку дитини. Застосування такого підходу дає змогу враховувати індивідуальні особливості психомовленнєвого розвитку кожної дитини, її функціональні можливості та потенціал компенсації, що є надзвичайно важливим в умовах зростання кількості дітей із поєднаними порушеннями розвитку.

Нейропсихологічно орієнтована логопедична діагностика забезпечує єдність діагностичного та корекційно-розвивального процесів, оскільки результати обстеження безпосередньо використовуються для визначення змісту, методів і послідовності корекційної роботи. Такий підхід сприяє підвищенню наукової обґрунтованості логопедичних висновків, дозволяє прогнозувати динаміку мовленнєвого розвитку дитини та забезпечує цілеспрямований вплив на базові механізми мовленнєвої діяльності.

Отже, інтеграція нейропсихологічних орієнтирів визначає перспективний напрям розвитку логопедичної науки і практики, оскільки сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги дітям дошкільного віку, оптимізації корекційно-розвивального процесу та забезпеченню умов для повноцінного мовленнєвого і психічного розвитку дитини в системі сучасної дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Слово, 2010. 320 с.

2.Гавриш Н. В. Теоретичні засади мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ: Генеза, 2014. 256 с.

3.Калмикова Л. І. Психолінгвістичні засади розвитку мовлення дитини. Київ: Педагогічна думка, 2012. 384 с.

4.Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ: Освіта, 2016. 240 с.

5.Воробйова В. К. Логопедія: теорія і практика. Київ: Освіта, 2018. 412 с.

КАЗАРІНА Лілія, *Студентка 11 сол/з*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник: ***САМОЙЛОВА Ірина,*** *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ СЕМАНТИЧНОЇ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Семантична дислексія є однією з найпоширеніших форм специфічних порушень читання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На відміну від інших видів дислексії, вона виявляється не стільки у труднощах техніки декодування друкованого тексту, скільки у нездатності дитини усвідомлювати та інтерпретувати прочитане [10, 11].

Особливої гостроти ця проблема набуває в контексті дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), оскільки у цієї категорії учнів первинний системний дефіцит мовленнєвих засобів - лексичних, граматичних, синтаксичних - безпосередньо зумовлює труднощі розуміння текстів [7, 8]. Дефіцитарність семантичних уявлень, обмежений активний словник, несформованість зв'язного мовлення та слабкість вербальної пам'яті у дітей із ЗНМ створюють специфічний підгрунт для виникнення семантичної дислексії.

Попри широку поширеність цієї проблеми, в українській спеціальній педагогіці вона залишається недостатньо дослідженою [3, 6]. Відсутність адаптованих до українськомовного освітнього середовища методичних розробок з корекції семантичної дислексії у дітей із ЗНМ зумовлює актуальність обраної теми.

Мета дослідження - обгрунтування теоретичних засад та апробація логопедичної роботи з подолання семантичної дислексії у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Для досягнення мети здійснили такі завдання:

Проаналізували наукові підходи до визначення семантичної дислексії та її місця в структурі мовленнєвих порушень.

Визначили клініко-психолого-педагогічні особливості прояву семантичної дислексії у дітей із ЗНМ.

Розробили та апробували методику логопедичного впливу на корекцію семантичної дислексії.

Перевірили ефективність запропонованої методики в умовах формувального експерименту.

У роботі семантична дислексія розглядається як специфічне порушення читацьких навичок, що виявляється у збереженні техніки читання при суттєвій недостатності розуміння прочитаного. Це явище досліджено зарубіжними фахівцями (Lyon G. R., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. [10]; Nation K., Snowling M. J. [11]) як розлад, що охоплює рівень мовного аналізу тексту, але не рівень перцептивної обробки графем.

Для дітей із ЗНМ семантична дислексія визначається передусім системним недорозвиненням мовленнєвих засобів. Відповідно до сучасних поглядів (Чередниченко Н. В. [9]; Трофименко Л. І. [8]; Мартиненко І. В. [4]), у цих дітей порушені всі компоненти мовленнєвої системи: фонетико-фонематичний, лексичний, граматичний та зв'язне мовлення. Недостатня сформованість семантичних полів, обмежений активний словник та утруднення у встановленні синтагматичних зв'язків між словами унеможливлюють ефективне читання зі смислом.

Подолання семантичної дислексії можливе лише через розвиток мовленнєво-когнітивних механізмів розуміння тексту - сприйняття і переробки вербальної інформації, побудови ментальних моделей ситуацій, описаних у тексті [1, 11].

Дослідження проводилося у три етапи на базі спеціальних загальноосвітніх закладів (ресурсних класів НУШ). До експерименту залучено дітей 6–8 років із ЗНМ II–III рівнів (за класифікацією Рібцун Ю. В. [7]), у яких під час логопедичного обстеження була виявлена семантична дислексія.

Для констатувального обстеження використовувались адаптовані методики оцінки навичок читання: тест читацького розуміння, методика «Переказ тексту», завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, завдання на дослідження лексико-семантичної компетентності (за Бабієм І. В., Заєцем І. В. [1]).

У формувальному експерименті апробовувалась логопедична програма з подолання семантичної дислексії у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, розрахована на 36 занять (по 2 заняття на тиждень протягом навчального семестру). Програма базується на принципах системного підходу до корекції мовленнєвих порушень [8] та нейропсихологічного підходу до організації читацької діяльності [2]. Ефективність програми оцінювалась за допомогою методів математичної статистики (критерій Вілкоксона для порівняння показників до та після імплементації програми).

За результатами констатувального обстеження встановлено, що у дітей із ЗНМ семантична дислексія виявляється в таких специфічних ознаках [5, 9]:

- відтворення змісту прочитаного через механічне повторення окремих слів тексту без смислового узагальнення;
- труднощі виділення головної думки тексту та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями;
- нерозуміння переносного значення слів, порівнянь та метафор;
- фрагментарність сприйняття тексту, нездатність утримати цілісний образ описаної ситуації;
- значний розрив між технічними показниками читання та рівнем його розуміння.

За результатами формувального експерименту встановлено статистично значущу позитивну динаміку показників розуміння прочитаного в експериментальній групі ($p < 0,05$ за критерієм Вілкоксона). Рівень читацького розуміння підвищився в середньому на 38,4%, тоді як у контрольній групі — лише на 9,1%.

Семантична дислексія у дітей із ЗНМ є системним мовленнєво-когнітивним порушенням, зумовленим первинним недорозвиненням лексико-семантичної та синтаксичної сторін мовлення, слабкістю вербальної пам'яті та недосформованістю механізмів розуміння зв'язного тексту.

Специфіка прояву семантичної дислексії при ЗНМ полягає у поєднанні труднощів смислового декодування тексту з системним недорозвиненням мовленнєвих засобів, що вимагає інтегрованого логопедичного впливу, спрямованого як на розвиток мовлення, так і на формування читацьких стратегій розуміння.

Апробація логопедичної програми з подолання семантичної дислексії у дітей із ЗНМ підтвердила її ефективність: зафіксовано суттєве підвищення рівня розуміння прочитаного, розвиток лексико-семантичної компетентності та навичок зв'язного мовлення.

Перспективами подальших досліджень є дослідження ефективності диференційованих логопедичних стратегій з урахуванням рівня ЗНМ та індивідуального профілю труднощів читання, а також впровадження цифрових інструментів у корекційній роботі.

Список використаних джерел

1.Бабій І. В., Заєць І. В. Особливості логопедичної роботи з дітьми із порушенням читання в умовах інклюзивної освіти. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2021. Вип. 43. С. 3–11.

2.Вавіна Л. С., Міщенко Н. І., Тищенко В. В. Корекційна робота з учнями із загальним недорозвиненням мовлення : навчальний-методичний посібібник Київ : Літера, 2020. 184 с.

3.Іщенко О. А. Діагностика семантичної дислексії у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку: сучасні підходи. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2020. Вип. 37. С. 48–57.

4.Мартиненко І. В. Розвиток мовлення дітей із системними порушеннями: проблема лексико-семантичної компетентності. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2022. Вип. 46. С. 62–71.

5.Мотилянська Н. П. Розвиток лексико-семантичної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами мнемотехніки. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 38. С. 67–74.

6.Пічугіна Г. А. Логопедична робота з подолання семантичної дислексії у молодших школярів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2021. Вип. 1 (48). С. 189–195.

7.Рібцун Ю. В. Особливості мовлення і мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення: новітні аспекти логопедичної діагностики : монографія. Київ : Логос, 2023. 312 с.

8.Трофименко Л. І. Сучасні підходи до корекційного навчання дітей із ЗНМ : програм.-метод. комплекс. 2-е вид., перероблене та доповнене Київ : Актуальна освіта, 2019. 152 с.

9.Чередниченко Н. В. Логопедична допомога дітям із загальним недорозвиненням мовлення: системний підхід до формування читацької компетенції. Науковий часопис НПУ ім. М.

П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2022. Вип. 47. С. 84–94.

10.Lyon G. R., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Rethinking learning disabilities. In: Finn C. E. et al. (Eds.). Rethinking Special Education for a New Century. Washington, DC : Thomas B. Fordham Foundation, 2022. P. 259–287.

11.Nation K., Snowling M. J. Understanding Developmental Language Disorder and Reading Comprehension Difficulties. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2020. Vol. 61 (5). P. 532–541. DOI: 10.1111/jcpp.13183

КАЗАРЯН Наталія,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник
САМОЙЛОВА Ірина, *кандидат педагогічних наук, доцент,*
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

Нейровправи – це вправи, що націлені на розвиток мозку, координацію між півкулями, розвитку мовлення, а також покращення уваги, просторової уяви, пам’яті та інших когнітивних функцій. Нейровправи вирізняються своєю спрямованістю на стимулювання та розвиток конкретних функцій головного мозку, що відрізняє їх від традиційних ігор. У той час як звичайні ігри переважно орієнтовані на розваги, соціальну взаємодію чи загальний розвиток, то нейроігри мають чітко визначені терапевтичні та корекційні завдання. Вони створюються з врахуванням принципів нейропсихології та нейрофізіології і спрямовуються на активізацію когнітивних процесів, таких як увага, пам’ять, просторове мислення, мовленнєві навички, моторна координація та міжпівкульна взаємодія.

Питанням впливу нейроігор на розвиток дітей із загальним недорозвиненням мовлення та його корекції займалися такі вчені : А. М. Богуш, Ю. Рібцун, О. Трифонова, М. Вашуленко, І. Тарасова, К. Щербакова та інші [2].

Сучасні нейропсихологічні дослідження свідчать, що мовленнєві труднощі у дітей дошкільного віку мають складну багаторівневу природу. Вони обумовлені не лише недоліками у фонематичному чи лексико-граматичному розвитку, але й порушеннями міжпівкульної взаємодії, недостатнім рівнем сформованості довільної регуляції та пам’яті.

У дітей із ЗНМ часто відзначають уповільнене переключення уваги, труднощі з прогнозуванням змісту висловлювань та знижену мовленнєву активність. Це вимагає впровадження індивідуально адаптованих корекційно-розвивальних програм, які спрямовуються не лише на формування мовленнєвих навичок, але й на розвиток когнітивних процесів, що забезпечують зв’язність мовлення. Зокрема, увага приділяється мисленню, пам’яті, уяві та здатності концентрувати увагу.

Важливість розуміння специфіки розвитку мозку та значення нейровправ не обмежується лише фахівцями в галузі нейропсихології. Ці знання корисні також педагогам і батькам, адже вони дозволяють адаптувати методи навчання до індивідуальних особливостей кожної дитини. Такий підхід допомагає ефективніше відповідати на її потреби та підтримувати розвиток.

Сьогодні розроблено багато нейровправ різної складності для дітей. Основна умова цих вправ – щоб вони виконувалися асинхронно, тобто одна рука рухається інакше, ніж інша. Такі

вправи відновлюють порушені зв’язки між півкулями мозку, встановлюють баланс функціональної асиметрії, покращують обробку інформації та включають перехресні рухи. Зв’язки між півкулями мозку з’являються лише під час виконання таких вправ. Якщо вправа добре виконується і вже виконується автоматично, її потрібно замінити або ускладнити[3,4].

В наш час нейровправи дедалі частіше включають до своєї практики логопеди, дефектологи, корекційні педагоги та спеціалісти, що працюють з дітьми із особливими освітніми потребами. Практика показує, що такі заняття приносять вагомі результати, якісна підготовка неодмінно має включати нейровправи, ігри та мозкову гімнастику. Вони сприяють розвитку вищих психічних функцій: сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення та уяви. Крім того, такі вправи допомагають дитині розвивати навички саморегуляції, швидкого перемикання між завданнями, аналізу та синтезу інформації.

Нейроігри суттєво впливають на розвиток мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку. Вони активують структури головного мозку, які відповідають за сприйняття, розуміння та формування мовлення. Завдяки завданням, що поєднують рухову активність, концентрацію уваги та мовленнєву діяльність, посилюється взаємодія між різними когнітивними процесами. Наприклад, у грі, де дитина одночасно називає предмет, його колір та виконує відповідний рух, активізуються обидві півкулі мозку. Це сприяє розвитку мовленнєвої активності, розширенню словникового запасу та формуванню граматично правильних висловлювань.

Комплекс нейровправ мають позитивний вплив на збагачення словникового запасу, оскільки для створення зв'язних речень дитина повинна використовувати різноманітні слова, граматичні конструкції та вирази. Завдання у таких іграх, що передбачають пошук і використання слів, допомагають дітям збільшувати лексичний запас. Окрім цього, нейроігри можуть містити вправи, у яких потрібно правильно сформувати речення, застосовуючи конкретні слова чи частини мови.

Мовлення є не лише способом вираження думок, але й ключовим інструментом для спілкування з оточуючими. Тому нейроігри з інтегрованими соціальними компонентами допомагають дітям опановувати не тільки вміння говорити, а й навички слухання, реагування на сказане та ефективної взаємодії в колективі [1].

Отже, нейроігри є сучасним психолого-педагогічним інструментом, який демонструє значний потенціал у стимулюванні когнітивних функцій та мовленнєвих навичок дітей дошкільного віку. Вони сприяють покращенню взаємодії між півкулями мозку, активізують нейропластичність — важливу основу для формування уваги, пам'яті, мислення, мовлення та емоційної регуляції. Завдяки вправам, що інтегрують рухову, сенсорну та інтелектуальну активність, нейроігри забезпечують умови для всебічного розвитку дитини. Вони сприяють зміцненню як загальних когнітивних здібностей, так і мовленнєвих компонентів, зокрема розширенню словникового запасу. Граматична правильність, зв’язність мовлення, фонематичний слух і комунікативна компетентність.

Список використаних джерел

1.Андрєєва О. В. Використання нейроігор у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ООП. Актуальні проблеми інклюзивної освіти. 2023. № 1. С. 56–62.

2.Ковальчук О. В. Нейроігри як метод розвитку мовленнєвих навичок у дошкільників. Педагогіка і психологія. 2018. № 3. С. 45–51.

3.Курєнкова А. В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248-254.

4.Мартинюк Т. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами нейроігор // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2024.

КАЛИНОВСЬКА ІРИНА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Уманського національного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА ТА КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти визначає необхідність створення ефективної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація принципів інклюзії передбачає забезпечення доступного освітнього середовища, у якому кожна дитина отримує можливість для повноцінного розвитку та навчання. Досягнення такої мети потребує комплексного підходу до організації психолого-педагогічного супроводу. Особливе значення у зазначеному процесі належить взаємодії логопеда з іншими фахівцями команди супроводу, оскільки мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний із пізнавальною, емоційною та соціальною сферами особистості дитини [1; 2].

Інклюзивне освітнє середовище передбачає залучення до роботи різнопрофільних спеціалістів. До складу команди психолого-педагогічного супроводу входять педагог, асистент учителя, практичний психолог, логопед, соціальний педагог, реабілітолог та батьки дитини. Кожен учасник команди виконує визначені функції, проте ефективність супроводу значною мірою залежить від узгодженості спільної діяльності. Взаємодія фахівців дозволяє комплексно оцінювати потреби дитини та визначати оптимальні шляхи підтримки [2; 3].

Логопед у структурі психолого-педагогічного супроводу виконує важливу роль, пов'язану з діагностикою та корекцією мовленнєвих порушень. Фахівець визначає рівень сформованості мовлення, особливості звуковимови, стан фонематичних процесів, словникового запасу та граматичної будови мовлення. Результати логопедичного обстеження дозволяють визначити мовленнєві потреби дитини та сформувати напрями корекційної роботи. Отримана інформація є важливою для інших учасників команди супроводу, оскільки мовленнєві труднощі впливають на успішність навчання та соціальну взаємодію [1; 4].

Важливим напрямом взаємодії логопеда з педагогічними працівниками виступає спільне планування освітнього процесу. Логопед надає рекомендації щодо адаптації навчального матеріалу відповідно до мовленнєвих можливостей дитини. Подібна співпраця дозволяє створити умови для ефективного засвоєння навчальної інформації. У результаті знижується ризик виникнення труднощів у навчанні та підвищується рівень участі дитини у колективній діяльності [3].

Значну роль у процесі психолого-педагогічного супроводу відіграє взаємодія логопеда з практичним психологом. Подібна співпраця сприяє комплексному вивченню особливостей розвитку дитини. Психолог визначає емоційний стан, рівень тривожності, особливості поведінки та комунікативної взаємодії. Логопед, у свою чергу, аналізує мовленнєві труднощі та їх вплив на соціалізацію. Поєднання результатів психолого-педагогічного та логопедичного дослідження дозволяє створити цілісне уявлення про потреби дитини та визначити ефективні корекційні стратегії [2; 5].

Не менш важливим аспектом виступає співпраця логопеда з асистентом учителя. Асистент забезпечує підтримку дитини у процесі навчальної діяльності та сприяє реалізації рекомендацій фахівців у повсякденному освітньому процесі. Логопед надає поради щодо використання мовленнєвих вправ, розвитку комунікативних навичок і закріплення сформованих умінь під час уроків. Завдяки такій взаємодії забезпечується системність корекційного впливу [4].

Особливого значення набуває взаємодія логопеда з батьками дитини. Родина виступає важливим середовищем мовленнєвого розвитку, тому участь батьків у корекційному процесі значно підвищує його результативність. Логопед консультує батьків щодо особливостей мовленнєвого розвитку дитини, надає рекомендації для організації мовленнєвого середовища та

пропонує вправи для закріплення сформованих навичок у домашніх умовах. Узгодженість дій фахівців і родини сприяє формуванню стійких результатів корекційної роботи [1; 3].

Важливою складовою діяльності команди супроводу виступає розроблення індивідуальної програми розвитку. У процесі створення такого документа логопед визначає мовленнєві цілі та завдання корекційної роботи. Формування індивідуальної програми розвитку здійснюється з урахуванням актуальних можливостей дитини та прогнозу подальшого розвитку. Спільне обговорення результатів роботи дозволяє своєчасно коригувати освітню траєкторію та підвищувати ефективність підтримки [2]. Ефективність взаємодії фахівців значною мірою залежить від дотримання принципів партнерства, професійної поваги та відповідальності. Відкрита комунікація між учасниками команди сприяє узгодженості дій і створює умови для комплексного супроводу дитини. Наявність спільної мети забезпечує цілісність корекційно-розвивального процесу та дозволяє уникати суперечностей у роботі спеціалістів [5].

Суттєве значення для ефективної взаємодії має систематичний моніторинг результатів супроводу. Аналіз динаміки розвитку дитини дозволяє оцінити результативність застосованих методів та визначити необхідність змін у корекційній роботі. Регулярний обмін інформацією між фахівцями забезпечує своєчасне реагування на труднощі та сприяє оптимізації процесу підтримки [4].

Отже, взаємодія логопеда та команди психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної освіти виступає важливою умовою ефективного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Комплексний підхід до організації супроводу забезпечує поєднання педагогічної, психологічної та логопедичної допомоги. Узгодженість діяльності фахівців сприяє формуванню мовленнєвих, комунікативних і соціальних навичок дитини. Системна співпраця всіх учасників освітнього процесу створює умови для успішної адаптації та повноцінної інтеграції дитини в освітнє середовище [1; 5].

Список використаних джерел

1.Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2015. 672 с.

2.Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

3.Тарасун В. В. Логопедія. Теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 384 с.

4.Шеремет М. К., Конопляста С. Ю. Логопедія : теорія та практика корекційної роботи. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 320 с.

5.Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 320 с.

КАЛЬНИЦЬКА Олександра,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
***КОСТАК Катерина**, докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди*

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПОБУДОВИ ЗВ'ЯЗНИХ ТЕКСТІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), у яких недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення негативно впливає на успішність навчання, розвиток комунікативної компетентності та процес соціальної адаптації. У зв'язку з цим вважаємо доцільним акцентувати увагу на проблемі формування умінь побудови зв'язних текстів, що є важливою складовою мовленнєвої діяльності.

Особливої складності для таких дітей набуває процес побудови зв'язних висловлювань, який передбачає узгоджену взаємодію лексико-граматичної, синтаксичної, смислової та логіко-композиційної складових мовлення.

Аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури дає підстави стверджувати, що проблема формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Водночас, на нашу думку, питання цілеспрямованого формування саме умінь побудови зв'язних текстів у молодшому шкільному віці потребує подальшого поглибленого вивчення. Акцентуємо увагу на тому, що у дітей із ЗНМ спостерігаються труднощі у дотриманні послідовності викладу думок, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, а також обмеженість словникового запасу і наявність граматичних помилок.

У наукових дослідженнях Рібцун Ю. В. загальний недорозвиток мовлення розглядається як системне порушення, що охоплює всі компоненти мовленнєвої системи – фонетико-фонематичний, лексичний і граматичний. За таких умов, на нашу думку, суттєво ускладнюється процес побудови зв'язних текстів, який потребує сформованості операцій програмування, мовленнєвого планування та смислової організації висловлювання [2].

Сукач Л. В. зазначає, що зв'язне мовлення є результатом складної ієрархічної діяльності, яка включає мотив, задум, внутрішнє програмування та мовленнєву реалізацію. Вважаємо доцільним підкреслити, що у дітей із ЗНМ ці етапи часто є недостатньо сформованими, що проявляється у труднощах дотримання логіко-композиційної структури тексту, порушенні послідовності викладу та недостатньому використанні засобів міжфразного зв'язку [4].

Згідно з положеннями психолінгвістичної теорії (Телетник Т. Ю.), процес породження зв'язного тексту нерозривно пов'язаний із розвитком мислення, пам'яті та уваги. Ми вважаємо доцільним акцентувати увагу на тому, що у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ спостерігається недостатній рівень словесно-логічного мислення, що ускладнює процес узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і смислового розгортання висловлювання [5].

У працях В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко наголошується, що формування умінь побудови зв'язних текстів має здійснюватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей із мовленнєвими порушеннями. Поділяючи цю позицію, вважаємо доцільним використовувати поетапний підхід, що передбачає поступовий перехід від репродуктивних форм мовлення до самостійного творчого висловлювання [1].

Особливе значення у формуванні зв'язного мовлення, за твердженням С. Рубінштейна, має активна мовленнєва діяльність дитини в умовах цілеспрямованої педагогічної підтримки. На нашу думку, це положення є методологічною основою організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ, спрямованої на розвиток мовленнєвої ініціативи, усвідомлення структури тексту та оволодіння мовними засобами його побудови [3].

Зв'язне мовлення розглядаємо як складне багаторівневе утворення, що забезпечує цілісність, логічність і граматичну правильність мовленнєвого висловлювання, необхідного для ефективної навчальної та комунікативної діяльності молодшого школяра.

Уміння побудови зв'язних текстів, на нашу думку, передбачає сформованість низки взаємопов'язаних компонентів, зокрема мовленнєвого планування, логіко-смислової організації висловлювання, лексико-граматичного оформлення та використання засобів міжфразного зв'язку [1].

Загальний недорозвиток мовлення негативно впливає на процес текстотворення, оскільки зумовлює недостатність словникового запасу, порушення граматичної будови мовлення та труднощі у програмуванні й послідовному розгортанні висловлювання. Ми вважаємо доцільним акцентувати увагу на тому, що діти молодшого шкільного віку із ЗНМ часто не дотримуються структурних елементів тексту, що проявляється у відсутності чіткого початку, логічного розвитку та завершення висловлювання.

Формування умінь побудови зв'язних текстів має здійснюватися з урахуванням вікових закономірностей розвитку мовлення і мислення, а також індивідуальних особливостей дітей. Вважаємо доцільним підкреслити, що процес оволодіння зв'язним мовленням нерозривно

пов'язаний із розвитком когнітивних процесів – уваги, пам'яті, аналізу, синтезу та встановлення причинно-наслідкових зв'язків [5].

Ефективне формування умінь текстотворення, на нашу думку, передбачає поетапність навчання – від опори на наочність і зразок до самостійного створення різних типів зв'язних висловлювань. Особливе значення має розвиток внутрішнього мовлення як основи мовленнєвого планування та смислового розгортання тексту.

Вважаємо доцільним наголосити, що формування умінь побудови зв'язних текстів потребує системного підходу, який поєднує розвиток лексико-граматичних засобів мовлення з формуванням логіко-композиційних умінь [4].

Цілеспрямована робота над розвитком зв'язного мовлення, на нашу думку, сприяє не лише мовленнєвому розвитку дитини, а й підвищенню її навчальної мотивації, комунікативної активності та загального рівня мовленнєвої компетентності [2].

Водночас вважаємо доцільним акцентувати увагу на необхідності подальшого вдосконалення підходів до формування умінь побудови зв'язних текстів у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. На нашу думку, сучасна корекційно-розвивальна робота має бути спрямована не лише на подолання мовленнєвих порушень, а й на активне формування мовленнєвої особистості дитини, її здатності до самостійного текстотворення.

Перспективним напрямом вважаємо розроблення та впровадження інноваційних методик, що поєднують традиційні логопедичні підходи з сучасними освітніми технологіями. Зокрема, доцільним є використання інтерактивних методів навчання, ігрових технологій, візуальних опор, а також цифрових ресурсів, що сприяють підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої діяльності та активізації їх пізнавальної сфери.

Окрім того, вважаємо важливим забезпечення міждисциплінарного підходу до формування зв'язного мовлення, який передбачає інтеграцію логопедичної, психологічної та педагогічної допомоги. Такий підхід дає змогу комплексно впливати на розвиток мовлення, мислення та когнітивних процесів дитини.

Акцентуємо увагу на тому, що ефективність формування умінь побудови зв'язних текстів значною мірою залежить від системності та послідовності корекційної роботи, її спрямованості на розвиток внутрішнього мовлення, мовленнєвого планування та логіко-смислової організації висловлювання. У зв'язку з цим вважаємо доцільним розроблення спеціально організованих вправ і завдань, спрямованих на поетапне формування текстотворчих умінь.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що формування умінь побудови зв'язних текстів у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є складним багатокомпонентним процесом, який потребує системного, психолого-педагогічно обґрунтованого підходу та інтеграції лінгвістичних, психологічних і педагогічних засад.

Список використаних джерел

1.Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник. Київ : Просвіта, 2020. 435 с.

2.Рібцун Ю. В. Загальний недорозвиток мовлення у дошкільників: пропедевтика та корекція. 2024. URL : chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740003/1/DV_2024-03_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf

3.Степанова О. І. Формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальних закладах освіти. Нова педагогічна думка. 2021. №1 (105). URL : http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/304

4.Сукач Л. В. Розвиток усного описового мовлення дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення шляхом використання мнемотаблиць : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 016 Спеціальна освіта / наук. кер. І. М. Брушневська; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 106 с.

5.Телетник Т. Ю. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами народної творчості. Вісник Сковородинівської академії молодих вчених : збірник наукових праць. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2021. URL : https://dspace.hnpu.edu.ua/items/01397b23-d5c2- 4830-b15b-ca9a9db9e979

КАМІНСЬКА Наталія, *Івано-Франківський національний медичний університет, лікарка-неврологиня, членкиня громадської організації «Розправлені крила», членкиня ГС «Мережа батьківських організацій», лідерка адвокаційної кампанії «Голос для Дениса»,*
учасниця спільноти батьків дітей, які використовують айтрекери

ВІД «ПРИСУТНОСТІ» ДО «УЧАСТІ»: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АЙТРЕКЕРА ЯК ІНСТРУМЕНТУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА КОМУНІКАЦІЮ ТА ОСВІТУ

Сучасна інклюзивна освіта передбачає не лише фізичну присутність дитини в освітньому середовищі, а її реальну участь у навчальному процесі, соціальній взаємодії та комунікації. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення та моторики ключовим фактором такої участі стає доступ до засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК), серед яких особливе місце займають технології керування комп'ютером за допомогою погляду.

Айтрекер є високотехнологічним асистивним пристроєм, що дозволяє користувачеві взаємодіяти з цифровим середовищем без використання рук і мовлення. Завдяки системі інфрачервоного відстеження рухів очей він забезпечує можливість керування комп'ютером, створення текстових повідомлень, виконання навчальних завдань, участі в дистанційній комунікації та цифровій творчості. Для дітей із комплексними порушеннями розвитку це часто є єдиним ефективним каналом взаємодії зі світом та інструментом реалізації базового права на висловлення власної думки.

Практичним підтвердженням ефективності використання технологій АДК є досвід Камінського Дениса — учня інклюзивного класу з діагнозом дитячий церебральний параліч, який не користується усним мовленням і не має функціонального використання рук. Протягом чотирьох років він використовує айтрекер TD-I-13 із програмним забезпеченням TD Snap, TD Control та Boardmaker 7, що дозволило забезпечити повноцінний доступ до навчального процесу, цифрової комунікації та творчої самореалізації. Завдяки застосуванню цих технологій Денис успішно опановує шкільну програму, займається програмуванням, бере участь у конкурсах та створює власний цифровий контент у соціальних мережах, демонструючи приклад активної соціалізації в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Важливим аспектом використання айтрекера є не лише академічна успішність дитини, а формування її суб'єктності та соціальної видимості. Участь Дениса в проєкті інклюзивного TikTok-хабу «ХІТ» підтверджує потенціал асистивних технологій як інструменту цифрової інтеграції та самопрезентації дітей із порушеннями комунікації. Такий досвід демонструє зміну парадигми сприйняття дітей із тяжкими порушеннями розвитку — від моделі опіки до моделі партнерства та участі.

Особистий досвід використання айтрекера став підґрунтям для започаткування адвокаційної кампанії «Голос для Дениса», спрямованої на системне впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації до державних стандартів забезпечення дітей з інвалідністю. Кампанія має на меті привернення уваги до проблеми доступності асистивних технологій та формування механізмів їх державного фінансування як необхідної складової реалізації права на освіту та комунікацію.

Актуальність цієї проблематики підтверджується результатами всеукраїнського опитування щодо використання АДК, проведеного ГС «Мережа батьківських організацій» на запит Міністерства освіти і науки України та Міністерства соціальної політики України, яке засвідчило значний розрив між потребами дітей у засобах комунікації та фактичним доступом до них. У дослідженні взяли участь 238 родин дітей із труднощами мовлення та комунікації, і його результати підтвердили, що значна частина сімей не має доступу до спеціалізованого навчання щодо використання АДК або не отримує відповідної підтримки в освітніх закладах. Це свідчить про системний характер проблеми та необхідність формування державної політики забезпечення технологій комунікації як базового освітнього ресурсу.

З позицій сучасної неврології порушення усного мовлення при дитячому церебральному паралічі часто поєднуються з тяжкими моторними обмеженнями, що значно звужує можливості традиційної комунікації, однак не обмежує когнітивного потенціалу дитини. Саме тому використання технологій керування комп'ютером поглядом дозволяє компенсувати моторний дефіцит і створює умови для розвитку навчальної діяльності, формування мовленнєвих навичок альтернативними засобами та підтримки психоемоційного благополуччя.

Особливого значення набуває раннє впровадження засобів АДК, оскільки своєчасний доступ до комунікації визначає подальшу траєкторію когнітивного розвитку, соціалізації та освітньої участі дитини. Відсутність таких засобів у критичні періоди розвитку може призводити до вторинних труднощів навчання, соціальної ізоляції та зниження мотивації до взаємодії з освітнім середовищем.

Досвід використання айтрекера також демонструє важливість партнерства між родиною, освітніми закладами, громадськими організаціями та державними структурами. Саме міжсекторальна взаємодія створює умови для поширення практик альтернативної комунікації та формування нової культури підтримки дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Таким чином, використання технологій керування комп'ютером за допомогою погляду є не лише технічним рішенням, а інструментом соціальної інклюзії, освітньої участі та громадянської видимості дітей із тяжкими порушеннями мовлення і руху. Практика їх застосування демонструє необхідність системного впровадження засобів АДК у національну систему освіти та соціальної підтримки як невід'ємної складової забезпечення права кожної дитини на голос і участь у суспільному житті.

Особливу роль у впровадженні засобів альтернативної та додаткової комунікації відіграють батьківські спільноти, які сьогодні виступають не лише отримувачами послуг, а повноцінними учасниками формування освітньої політики у сфері підтримки дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Саме через консолідовану діяльність громадських організацій формується запит на системні рішення щодо забезпечення дітей асистивними технологіями, підготовки фахівців до використання АДК та включення відповідних інструментів до індивідуальних програм розвитку. Досвід участі спільноти батьків користувачів айтрекерів у діяльності ГС «Мережа батьківських організацій» демонструє ефективність моделі партнерства між громадянським суспільством і державними інституціями у виробленні рішень, що базуються на реальних освітніх потребах дітей. Такий підхід дозволяє трансформувати індивідуальні історії успіху у підґрунтя для системних змін у сфері забезпечення права на комунікацію.

Список використаних джерел:

1.Альтернативна та додаткова комунікація : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. Кукурузи. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. 124 с.

2.Бабич Н. М. Використання засобів альтернативної та додаткової комунікації у навчанні дітей з комплексними порушеннями розвитку. Актуальні питання корекційної освіти. 2020. Вип. 16. С. 15–26.

3.Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти : посібник для педагогів / за ред. А. А. Колупаєвої, О. М. Таранченко. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2019. 160 с.

4.Логінова І. П. Асистивні технології в інклюзивній освіті: світовий досвід та українські реалії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Соціальна робота та соціальна педагогіка.

5.Ergonomics of human-system interaction — Part 920: Guidance on tactile and haptic interactions. International Organization for Standardization, 2009.

6.Communication Bill of Rights. National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (NJC), 2016.

7.Tobii Dynavox. TD Snap User's Manual. 2023. URL: https://www.tobiidynavox.com/pages/td-snap-support

КІНАЩУК Софія, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ В ЛОГОПЕДІЇ

Актуальність вивчення принципів корекційно-розвиткової роботи зумовлена тим, що саме вони визначають наукову логіку, зміст, організацію, напрями, методи й засоби спеціально організованого педагогічного та логопедичного впливу. Корекційно-розвиткова робота не може зводитися до сукупності окремих вправ, прийомів чи методик, оскільки вона спрямована на цілісний розвиток дитини, послаблення або подолання труднощів психофізичного та мовленнєвого розвитку, формування нових способів діяльності, комунікації, пізнання і соціальної взаємодії. У спеціальній освіті педагогічні принципи конкретизуються з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами: загальнодидактичні положення не відкидаються, а набувають спеціальної корекційної спрямованості.

Проблема принципів навчання і виховання має тривалу наукову традицію. Першу цілісну систему дидактичних принципів обґрунтував Я. А. Коменський: принципи природовідповідності, наочночті, доступності, систематичності і послідовності, міцності засвоєння знань. Ці ідеї розвинули Й. Г. Песталоцці, А. Дістервег (принцип культуровідповідності), Й. Ф. Гербарт (виховуюче навчання), К. Д. Ушинський (народність, свідомість і активність, зв'язок навчання з життям). Л. С. Виготський заклав підвалини розвивального навчання та обґрунтував поняття зони найближчого розвитку, яке стало наріжним каменем спеціальної педагогіки. Гуманістичний вимір принципів розкрили В. О. Сухомлинський, С. Русова та Я. Корчак. В. Галузинський і М. Євтух класифікували принципи навчання відповідно до компонентів освітнього процесу: змісту, діяльності вчителя, методики викладання та контрольно-оцінювальних функцій.

У спеціальній педагогіці проблема принципів розроблялася в працях В. Синьова, М. Матвєєвої, С. Миронової та інших дослідників. У логопедії питання принципів корекційної роботи висвітлювали М. Шеремет, Ю. Рібцун, О. Ревуцька та інші науковці, які розглядали мовленнєве порушення у зв'язку з розвитком психічних процесів, пізнавальної діяльності та комунікації дитини.

Аналіз наукових джерел дає підстави класифікувати принципи корекційно-розвиткової роботи на п'ять взаємопов'язаних груп: методологічні, загальнодидактичні, спеціальні корекційно-педагогічні, логопедичні та лінгводидактичні. Такий поділ дає змогу показати, як загальні педагогічні ідеї послідовно конкретизуються у спеціальній педагогіці та логопедії, не змішуючи положення різного рівня узагальнення.

Методологічні принципи становлять найвищий рівень узагальнення і є філософською основою спеціальної освіти. В. М. Синьов і А. Г. Шевцов показують, що загальнонаукові принципи

– каузальності, об'єктивності, системності – конкретизуються у специфічні принципи спеціальної освіти за логікою «від загального до конкретного» [5]. Зокрема, принцип каузальності трансформується у принцип детермінації вторинних порушень психічного розвитку, розроблений Л. С. Виготським: розуміння первинного біологічного порушення та зумовлених ним вторинних порушень є обов'язковою умовою будь-якого корекційного впливу. Автори також виокремлюють синергетичний принцип як наріжний у сучасній методології спеціальної освіти [5, с. 64].

Загальнодидактичні принципи вироблені класичною педагогікою і є спільними для всіх галузей освіти. До них належать: принцип науковості (Я. А. Коменський), наочності (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці), доступності (Я. А. Коменський), систематичності й послідовності (Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський), свідомості й активності (К. Д. Ушинський, Л. С. Виготський), міцності засвоєння знань (Я. А. Коменський), зв'язку навчання з життям (К. Д. Ушинський), виховуючого навчання (Й. Ф. Гербарт), розвивального навчання (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін), індивідуального підходу (Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський), культуровідповідності (А. Дістервег). У корекційно-розвитковій роботі ці принципи реалізуються з урахуванням особливостей розвитку дитини: наприклад, принцип доступності означає добір матеріалу в зоні найближчого розвитку, а не просте спрощення змісту.

Спеціальні корекційно-педагогічні принципи відображають специфіку роботи з особами з порушеннями психофізичного розвитку і є ключовими для спеціальної педагогіки. С. П. Миронова виокремлює їх у самостійну групу [2, с. 87]: принцип корекційно-розвивальної спрямованості навчання і виховання; системного підходу до корекційного впливу; здійснення корекційної роботи в зоні найближчого розвитку; зв'язку корекційної роботи з життям і практикою; комплексності (поєднання педагогічної, психологічної, логопедичної та медичної допомоги); участі сім'ї; індивідуального і диференційованого підходу; урахування онтогенетичного розвитку психофізичних функцій [2, с. 28, 87; 3, с. 98–100]. Корекційно-розвивальна спрямованість означає, що навчальні, виховні й розвивальні завдання мають поєднуватися з подоланням або послабленням труднощів розвитку дитини.

Логопедичні принципи конкретизують спеціальні корекційні принципи стосовно роботи з мовленнєвими порушеннями. За М. К. Шеремет та О. В. Ревуцькою, до них належать: максимальне використання збережених аналізаторів, свідомість, поетапність, послідовність і паралельність роботи над звуками, формування вимови в умовах природного живого спілкування [6, с. 32–33]. Ю. В. Рібцун розглядає логопедичні принципи у взаємозв'язку із загальнодидактичними, наголошуючи на їхній єдності в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення [4, с. 9–10]. Принцип поетапності забезпечує послідовний перехід від підготовки артикуляційного апарату й постановки звука до автоматизації, диференціації та вільного використання у зв'язному мовленні [6, с. 32–33]. Принцип формування вимови в умовах природного спілкування вказує, що кінцевою метою є не правильне повторення у вправі, а функціональне використання мовлення в реальних комунікативних ситуаціях [6, с. 33].

Лінгводидактичні принципи є специфічними для мовленнєвої роботи і регулюють процес формування мовлення як засобу спілкування і пізнання. А. М. Богуш і Н. В. Гавриш виокремлюють їх як самостійну групу [7, с. 66–73]: принцип навчання рідної мови, комунікативна спрямованість, зв'язок мовлення з мисленням і діяльністю, розвиток мовного чуття, наступність та перспективність, збагачення словника, формування граматичної правильності та розвиток зв'язного мовлення. У логопедичній практиці ці принципи дають змогу не обмежуватися ізольованою роботою над звуками, а формувати мовлення як цілісну функціональну систему.

Принципи корекційно-розвиткової роботи становлять багаторівневу ієрархічну систему. Методологічні принципи визначають філософську основу спеціальної освіти; загальнодидактичні забезпечують педагогічну організацію освітнього процесу; спеціальні корекційно-педагогічні конкретизують роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; логопедичні визначають специфіку роботи з мовленнєвими порушеннями; лінгводидактичні формують мовлення як функціональну комунікативну систему. Кожна наступна група конкретизує попередню, що унеможливлює змішування принципів різного рівня. Усвідомлене застосування цієї системи є необхідною умовою ефективної фахової діяльності логопеда.

Список використаних джерел

1.Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 5-те вид. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

2.Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

3.Миронова С. П., Чопік О. В. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.

4.Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2014. 238 с.

5.Синьов В. М., Шевцов А. Г. Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. Вища освіта України. 2021. № 1 (80). С. 63–71. DOI: 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).08.

6.Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії) : навч. посіб. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.

7.Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.

КЛИШЕВИЧ Таїса
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта спеціалізації А6.01Логопедія Житомирського державного університету імені Івана Франка
МАЛАШЕВСЬКА Ірина
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Освіта під час війни в Україні зіткнулася з безпрецедентними викликами, перетворившись із суто педагогічного процесу на місію зі збереження життя та безпеки дітей. Постійні повітряні тривоги та переходи в укриття змушують заклади освіти адаптуватися до змішаного навчання, де гнучкість стає головним пріоритетом.

Щодо інклюзії, то війна зробила це питання ще гострішим, оскільки кількість дітей та дорослих, які потребують спеціальних умов навчання через травми або стрес, значно зросла.

В умовах воєнного стану підтримка молодших школярів із порушеннями мовлення змінюються. Їхні мовленнєві труднощі часто посилюються через підвищену тривожність. Це може призводити до погіршення навичок спілкування або навіть до появи таких проблем, як заїкання чи тимчасова відмова від мовлення.

Психолого-педагогічні особливості учнів цієї категорії під час війни диктують необхідність гнучкої адаптації індивідуальних програм розвитку, де особливий акцент зміщується на розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції та збереження мотивації до навчання в умовах соціальної ізоляції або вимушеного переміщення.

Так, Н. Баргілевич стверджує, що чинна нормативно-правова база України потребує докорінної адаптації до умов «кризового менеджменту». Інклюзія в умовах війни перестала бути лише питанням архітектурної доступності чи наявності асистента; тепер це питання забезпечення безперервності освіти та психологічної безпеки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у ситуаціях переміщення, дистанційного навчання та постійної загрози[1].

На сьогодні в Україні одним із пріоритетних напрямків в галузі модернізованої освіти є забезпечення безпеки життєдіяльності та всебічного розвитку особистості дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища. Актуальність впровадження інклюзивного навчання пов'язана з щорічним різким зростом кількості дітей з недостатньо сформованою мовленнєвою компетентністю, що негативно впливає на успішність та активну соціалізацію в перші роки навчання в закладах загальної середньої освіти.

В законі України «Про освіту» визначено, що інклюзивне навчання визначається як система освітніх послуг, що забезпечує право осіб з особливими освітніми потребами навчатися разом з іншими здобувачами освіти, створює умови для навчання таких осіб у закладах освіти [4].

Мовленнєві порушення спричиняють певні труднощі у спілкуванні учня, перешкоджають комунікативній взаємодії з оточуючими, що негативно відображається на його емоційному розвитку, особливо в умовах воєнного стану. Дитина відчуває страх, невпевненість, вона намагається уникати мовленнєвих ситуацій. Присутність розуміння, тактовності з боку дорослого в моменти спілкування буде психологічною підтримкою для дитини та заохоченням до спілкування. Сучасна система освіти України орієнтована на принципи інклюзивності та рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей. У цьому контексті особливу увагу привертають молодші школярі з мовленнєвими порушеннями, кількість яких останніми роками зростає.

Недостатній рівень розвитку мовлення негативно впливає не лише на засвоєння навчального матеріалу, а й на формування особистості дитини, її соціалізацію та емоційне благополуччя.

Мовлення є провідним психічним процесом, що забезпечує розвиток мислення, пам'яті, уяви та комунікативної діяльності. У молодшому шкільному віці воно виступає основним інструментом навчання. Порушення мовлення можуть мати різну природу: фонетичну, фонематичну, лексико-граматичну або комплексну, що зумовлює різні прояви труднощів у навчанні [2].

Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із мовленнєвими порушеннями охоплює особливості їхнього розвитку, навчальної діяльності, емоційно-вольової сфери та соціальної взаємодії гнучкості та адаптивності.

Як наголошують науковці С. Дмитрієвої та З. Франчук, мовленнєві порушення у молодших школярів впливають не лише на комунікативну сферу, а й на формування особистості дитини в цілому, тому корекційна робота має бути комплексною та спрямованою на розвиток як мовлення, так і особистісних характеристик. Автори підкреслюють, що у дітей із порушеннями мовлення часто спостерігаються занижена самооцінка, підвищена тривожність, труднощі у спілкуванні та недостатній рівень сформованості емоційно-вольової сфери. В умовах воєнного стану ці проблеми можуть значно загострюватися, оскільки діти додатково переживають стрес, пов'язаний із небезпекою, вимушеним переміщенням, зміною звичного середовища та обмеженими можливостями для соціальної взаємодії. Постійне емоційне напруження та нестабільність підсилюють тривожність і невпевненість у собі, що ускладнює процеси комунікації та соціальної адаптації, особливо у дітей із уже наявними мовленнєвими труднощами. Впровадження спеціальної корекційної програми передбачає поєднання розвитку мовленнєвих навичок із формуванням позитивного «Я-образу», що формує впевненість у собі та навички соціальної взаємодії [3]. Ефективна допомога молодшим школярам із мовленнєвими порушеннями можлива лише за умов цілісного підходу, де корекція мовлення поєднується з розвитком особистості, що забезпечує їх успішну адаптацію до навчання і соціального середовища. У цьому процесі ключову роль відіграє робота психолога, яка спрямована на зниження тривожності, підвищення самооцінки, розвиток емоційно-вольової сфери та формування навичок ефективного спілкування. Саме поєднання логопедичної та психологічної

підтримки дозволяє врахувати не лише мовленнєві труднощі дитини, а й її емоційний стан, сприяючи гармонійному розвитку особистості та більш успішній інтеграції в освітнє й соціальне середовище.

У науково-методичних джерелах М. Шеремет та Л провідними класифікаціями порушень мовлення є психолого-педагогічна та клініко-педагогічна, в яких порушення мовлення визначено як поняття для позначення порушення нормального мовленнєвого розвитку, що відповідно до ступеню прояву стоять на заваді мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості когнітивного та пізнавального розвитку [6].

Як стверджують І. Ілющенко та В. Хоменко логопедичний супровід у системі інклюзивної освіти для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є обов'язковою складовою комплексного психолого-педагогічного супроводу, який забезпечує не лише корекцію мовленнєвих порушень, а й успішну соціалізацію та навчання дитини в освітньому середовищі [4].

Отже, в умовах війни психолого-педагогічні особливості молодших школярів із порушеннями мовлення стають більш вираженими через додатковий стрес і емоційне напруження. Це посилює труднощі в мовленнєвому, пізнавальному та емоційно-вольовому розвитку, тому такі діти особливо потребують підтримки. Важливо забезпечити індивідуальний підхід, використовувати спеціальні методи навчання та створювати безпечну й підтримувальну атмосферу в класі.

Ефективність інклюзивного навчання в цих умовах залежить від злагодженої роботи вчителя, логопеда, психолога та батьків, а також від своєчасного виявлення труднощів і адаптації навчального процесу до можливостей дитини. Загалом, урахування цих особливостей допомагає дітям краще адаптуватися, розвивати мовлення й комунікативні навички та успішніше навчатися навіть у складних умовах війни.

Начало формы

Список використаних джерел

1.Баргілевич Н. В. Дитина з особливими освітніми проблемами як суб'єкт приватних правовідносин. Актуальні проблеми здійснення та захисту прав та інтересів дітей у приватних правовідносинах в умовах воєнного стану: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., 3 черв. 2025 р. Хмельницький, 2025. С. 24–26. http://eprints.zu.edu.ua/44192/

2.Голуб Н. М. Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2022. Вип. №19. С. 87–941.

3.Дмитрієва С. М., Франчук З. В. Корекційна програма розвитку особистісних характеристик молодших школярів з порушеннями мовлення. Priority Directions of Development of Science and Education : VII International Research and Practical Internet Conference, December 13–15, 2025. Zdar nad Sazavou, 2025. С.27–29. https://eprints.zu.edu.ua/46294/

4.Ілющенко І., Хоменко Н. Логопедичний супровід в інклюзивній освіті для дітей із тяжкими вадами мовлення. Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. 2023. № 2. С. 176–178. http://eprints.zu.edu.ua/38467/

5.Про освіту : Закон України ред. від 27.06.2024 р. № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

6.Шеремет М.К. Логопедія: підручник/ ред. М.К .Шеремет. 3-тє вид., переробл. і допов. Київ: Слово, 2013. 376 с.

КОБИЛЬЧЕНКО Вадим,
доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ОМЕЛЬЧЕНКО Ірина, *доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ДОШКІЛЬНИКІВ З ООП ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У НИХ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Відомо, що процес формування особистості дитини з особливими освітніми потребами (ООП) відбувається за загальними закономірностями розвитку, однак її психоемоційний розвиток, з нашої точки зору, має свої специфічні особливості, які зумовлені як наслідками первинного органічного порушення, так і наслідками дії труднощів первинної і вторинної соціалізації [3].

Відтак, необхідно допомогти дитині ще в дошкільному віці знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям. Дитина з ООП в цьому віці часто ще безпорадна і беззахисна, але мудрість дорослих дає їй цей захист, оскільки саме дорослі, які оточують дитину, здатні створити сприятливі умови для її повноцінного особистісного розвитку.

Саме тому діти з ООП потребують кваліфікованої психоемоційної підтримки, спрямованої на профілактику та подолання проблем розвитку [5].

Психоемоційна підтримка спрямована перш за все на створення «перехідного простору» (безпечних умов, за яких стає можливим активний розвиток особистості дитини з ООП, подолання негативного відчуження – від себе, від інших людей, світу в цілому, реконструкція суб'єктивного образу світу і відбудова зв'язків дитини з власним «Я», іншими значущими-іншими, соціумом).

В основу даної діяльності практичного психолога в закладі дошкільної освіти (ЗДО) покладено гуманістичні підходи до формування особистості, які ґрунтуються на засадах дитиноцентризму, а також сучасний погляд на проблему розвитку особистості як на розвиток біопсихосоціальний, оскільки практично неможливо відокремити одне від іншого, позаяк онтогенез є цілісним процесом, у якому біологічне, психічне та соціальне взаємно детерміновані й тісно між собою взаємодіють.

Стратегія психоемоційної підтримки полягає в переведенні дитини з ООП з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта діяльності.

Головну роль у розвитку впевненості дитини з ООП в собі відіграє віра батьків і педагогів у дитину. Батьки повинні показати дитині, що вона є важливим членом родини й значить для них більше, ніж усе інше. Педагоги – що дитина потрібний повноцінний член колективу тощо [1].

У цілому, психоемоційна підтримка, заснована на вірі в природну здатність особистості переборювати життєві перешкоди при участі тих, кого вона вважає значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі й самі повинні відчувати впевненість. Вони не зможуть цього робити доти, поки самі не навчаться сприймати себе позитивно, і не досягнуть самоповаги й упевненості.

Отже, психоемоційна підтримка є одним з найважливіших чинників, що здатний поліпшити взаємини між дітьми і дорослими. При дефіциті або відсутності адекватної підтримки дитина відчуває розчарування й схильна до негативних учинків.

Як окрема психологічна технологія, психоемоційна підтримка має включати в себе наступні важливі положення:

– психолог повинен йти за природним розвитком дитини на даному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу, спиратися на психологічні механізми розвитку дитини, бути при цьому і дослідником, і спостерігачем, і учасником процесу;

– створювати умови для самостійного засвоєння дітьми з ООП системи стосунків зі світом людей і власним «Я»;

– психолог не змінює соціальне середовище, а лише допомагає дитині з ООП адаптуватись до його умов, створює сприятливі психологічні умови для особистісного розвитку;

– психолог впливає на дитину безпосередньо та опосередковано через педагогів та батьків;

– психологічні заняття є практичним втіленням ідеї про неперервний розвиток дітей у певній соціальній ситуації;

– психоемоційна підтримка реалізується в аспекті профілактики, діагностики, корекції та розвитку, психологічної освіти й консультування дітей та дорослих;

– аксіома психоемоційної підтримки – внутрішній світ дитини є самоцінним;

– формування змісту психоемоційної підтримки відбувається виходячи з досвіду учасників, вікових закономірностей розвитку, інтересів дітей та дорослих;

– індивідуальний досвід та активність в його накопиченні сприяють особистісному розвитку дітей та дорослих;

– діти та дорослі краще розуміють один одного, коли спільно вирішують значущі завдання;

– дошкільники, педагоги і батьки йдуть від конфронтації до порозуміння, якщо вони з повагою ставляться один до одного, мають право і навички самостійного вибору.

Головною метою психологічної роботи з дошкільниками, які мають ті або інші порушеннями розвитку, повинне стати їхнє особистісне благополуччя, яке має спиратись на життєстійкість дитини, яка є інтегральною особистісною характеристикою [4]. Тобто, психоемоційна підтримка, як модель організації роботи практичного психолога має забезпечувати умови для психологічного благополуччя та повноцінного розвитку дошкільника з ООП в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, які існують в межах закладу дошкільної освіти. Крім того, психоемоційна підтримка передбачає своєчасне виявлення труднощів особистісного зростання дитини й визначення умов та засобів їх профілактики та корекції.

В якості основних завдань психоемоційної підтримки можна виділити:

– допомога дитині в усвідомленні й вирішенні життєвої ситуації;

– виявлення власного розуміння психологом проблеми дитини, усвідомлення всієї ситуації її розвитку й саморозвитку;

– спільна з дитиною рефлексія її проблеми, спонукання дитини до усвідомлення себе як суб’єкта самостійного життєвого досвіду;

– створення умов для усвідомлення дитиною перспективи власного саморозвитку та для успішного особистісного зростання дитини в межах педагогічного середовища;

– участь у проектуванні «індивідуальної траєкторії» кожного дошкільника (прогнозування перспектив його особистісного розвитку);

– відстеження психосоціального статусу дитини з ООП, його динаміки упродовж усього терміну перебування в ЗДО;

– вирішення конкретних психологічних проблем, що виникають в навчально-виховному процесі, формування готовності до пошуку варіантів конструктивного вирішення наявних проблем;

– надання психоемоційної підтримки усім учасникам навчально-виховного процесу, які мають проблеми психологічного, педагогічного та соціального характеру;

– встановлення діалогу між дітьми, їх батьками та близькими родичами, педагогами;

– формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Крім того, війна внесла свої корективи у завдання психоемоційної підтримки дітей з ООП [2]. Особливості психологічної підтримки дитини залежить від того, яке саме порушення вона має.

Саме тому психоемоційна підтримка дітей з ООП включає в себе певні рекомендації, зокрема:

– потрібно створити таку атмосферу, щоб дитина відчувала себе як у мирний час, в безпеці та не хвилювалась при розмові з нею;

– говоріть з дитиною лише про позитивні почуття, які вона відчувала раніше, не потрібно згадувати погане, нехай вона опише лише те позивне, що прожила;

– завжди повторюйте, що страх є у кожної людини, можете для прикладу навести свої страхи, запевніть її, що соромитись не потрібно і якомога більше хваліть дитину, підвищуйте її самооцінку;

– використовуйте тактильні ігри, кінетичний пісок, пальчикові фарби тощо;

– не піддавайтесь на маніпуляції і не жалійте дитину, та обов'язково це скажіть дітям, часто вони можуть маніпулювати дорослим і використовувати заборонені речі, наприклад, телефон, чи заборонені продукти, ігри.

Насамкінець зауважимо, що психоемоційна підтримка – це тривалий процес, у якому дорослий наголошує на позитиві й перевагах дитини з метою підвищення її загальної самооцінки, допомагає дитині з ООП повірити в себе й свої можливості, підтримує дитину при невдалих спробах самореалізації.

Список використаних джерел

1.Кобильченко В.В. Теоретичні основи формування життєстійкості у дітей з порушеннями зору в умовах кризових ситуацій: монографія. К.: Видавець Цибульська, 2025. 261 с.

2.Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Життєстійкість як базова характеристика особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л.С. Яковицької, С.Л. Горбенко. Національний авіаційний університет. К.: НАУ. 2024. С. 125–132.

3.Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.

4.Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Структурно-функціональна модель життєстійкості особистості. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025.4(50). 1398–1411.

5.Кобильченко В.В., Омельченко І.М., Душка А.Л. Шляхи формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 8(54) С. 1383-1396.

КОВАЛЬОВА Світлана, *здобувачка магістерського рівня освіти групи 11Соз, факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Науковий керівник: ***ТЕЛЬНА Ольга,*** *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Збройні конфлікти завжди супроводжуються зростанням напруженості в суспільстві, сплесками агресивності, асоціальності, злочинності серед населення. Зрозуміло, що діти, котрі стають свідками таких явищ, не можуть не звертати на них увагу, й багато хто запозичує подібні моделі поведінки, вдаючись до них у ситуаціях дискомфорту, дезадаптації, надмірного стресу.

Діти, зокрема, підліткового віку, з порушеннями інтелектуального розвитку є особливо вразливими до засвоєння асоціальних патернів поведінки, оскільки їхня психіка залишається незрілою довше, ніж у однолітків із нормотиповим розвитком. Нездатність швидко проаналізувати ситуацію, правильно встановити причинно-наслідкові зв'язки, відсутність чітких морально-етичних орієнтирів – усе це призводить до того, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть частіше, за інших підпадати під негативний вплив побачених у своєму оточенні девіацій і засвоювати та згодом практикувати девіантну поведінку [2, с. 57].

Девіантна поведінка – (відлат. deviatio – відхилення) – поведінка, що відхиляється від норми [4]. Це поняття настільки багатозначне, що існує термінологічна плутанина. Особливістю девіантної поведінки є те, що вона супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації. Стан дезадаптації, в свою чергу, може бути самостійною причиною девіантної поведінки особистості [4].

За С. М. Зінченко, девіантна поведінка має такі форми вияву:

Агресія - фізична або вербальна поведінка, спрямована на завдання шкоди кому-небудь. Може виявлятись у прямій формі (людина висловлює погрози або виявляє агресію в дії) та непрямій (виявляє негативне ставлення до іншої людини з особистою неприязню). Види агресивних дій: фізична агресія (напад); непряма агресія (злісні плітки, крики, тупотіння ногами тощо); схильність до виявлення негативних реакцій за будь-яких обставин;негативізм (опозиційна лінія поведінки від пасивності до боротьби); образа, ненависть до навколишніх людей (усі погані, усі винні); вербальна агресія (крики, погрози, прокляття, лайка) [3].

Дослідники зазначають, що девіантна поведінка має індивідуальну і вікову своєрідність. Вона, насамперед, відображає зовнішній бік життя особистості в соціумі, яке може бути надзвичайно різноманітним «зсередини». ті самі види девіантної поведінки неоднаково виявляються у різних людей у різному віці. Індивідуальні відмінності людей зачіпають мотиви поведінки, форми прояву, динаміку, частоту і ступінь вираженості. Наприклад, форма девіації і ступінь її вираженості можуть варіюватись від цілком нешкідливих проявів до тотального порушення життєдіяльності особистості [5].

Інша важлива індивідуальна особливість стосується того, як людина переживає девіантну поведінку – як небажане чуже для себе, як тимчасове задоволення або як звичайне і привабливе. Ставлення особистості до своєї поведінки (особистісна позиція) багато в чому визначає її долю [5].

Говорячи про вікові відмінності девіантної поведінки, слід зауважити, що термін «девіантна поведінка» може застосовуватися до дітей не молодше 5 років, тобто до дітей починаючи зі старшої групи дитсадка. Це явище пов'язане з тим, що Раніше п'яти років необхідні поняття про соціальні норми у свідомості дитини просто відсутні, а самоконтроль здійснюється за допомогою дорослих. Тільки в 9–10 років можна говорити про наявність у дитини здібності самостійно дотримуватись соціальних норм. Тому з психолого-педагогічної точки зору, найдоцільніше говорити про девіантну поведінку підлітків, адже у цьому віці діти вже свідомі суспільних норм і здатні обирати поведінкові стратегії самостійно [1].

Іще однією ознакою девіантної поведінки є те, що її переважно можна охарактеризувати як таку, що стійко повторюється (багаторазову або тривалу).

Виходячи з усього сказаного вище, можна дати таке визначення девіантної поведінки – це стійка поведінка особистості, що відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, що заподіює реальну шкоду суспільству або самій особистості. Зміни в суспільстві призводять до зміни норм, а отже,і видів поведінкових девіацій. Але самі норми і відхилення від них є невід'ємною частиною будь-якої соціальної системи [5].

Отже, на соціальному рівні девіантна поведінка – це тільки одна з можливих форм взаємин між суспільством і особистістю [5].

Але на індивідуальному рівні девіантна поведінка виглядає більш проблематично, оскільки вона пов'язана з такими негативними феноменами, як реальна шкода для життя самої дитини чи її оточення, конфлікт девіантної особи з соціальним середовищем, її соціальна дезадаптація [4].

Соціальна значущість профілактичної роботи педагога полягає в тому, що тривожним симптомом є зростання кількості дітей із девіантною поведінкою, що проявляється в асоціальних,

конфліктних і агресивних вчинках, відсутності інтересу до навчання. Тому завдання полягає у тому, щоб вивчити причини виникнення девіантної поведінки та виробити найбільш ефективні методи допомоги проблемним дітям [5].

Вияв фізичної агресії у дитячому середовищі можна оцінювати з різних точок зору: з одного боку, як елемент процесу соціалізації, адаптації до життя в колективі, а з іншого – як девіацію, особливо коли прояви агресії ускладнені схильністю дитини до інших форм неадекватної поведінки [1].

Агресивна поведінка - (від лат, aggressio - «напад») - тенденція, що виявляється в реальному поводженні або фантазування з метою підпорядкувати собі інших, або домінувати над ними [1, с. 14]. Метою агресії можуть бути: завдавання болю, страждання жертві (ворожа агресія), використання агресії, як способу досягнення іншої мети (інструментальна агресія). Агресія може бути спрямована на зовнішні об'єкти (люди, предмети) чи на себе (тіло, особистість) [1].

Умовами формування агресії є: зовнішні фізичні та соціальні умови; індивідуальні та вікові особливості;різні сімейні фактори (низький рівень згуртованості родини, конфліктність, неадекватний стиль родинного виховання) [1, с.42].

Яскравим прикладом девіантної поведінки в шкільному віці є виникнення різноманітних конфліктів: у родині, з дорослими, з однолітками тощо.

У спеціальній літературі конфлікти розглядаються на соціальному, соціально-психологічному чи психологічному рівнях, діалектично пов'язаних один із одним [2].

На основі аналізу великої кількості вітчизняних і зарубіжних праць учені пропонують визначати психологічний конфлікт який виникає і відбувається у сфері спілкування зіткнення, викликане суперечливими цілями, способами поведінки, установками людей, в умовах їхнього прагнення до досягнення якихось цілей [3]. Визначальним у походженні конфліктів виступає відповідне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Фактори, що об'єктивно зумовлюють виникнення конфліктів, інтерпретуються як певний набір об'єктивних параметрів, що викликають об'єктивний конфліктний стан системи міжособистісної взаємодії. При цьому підкреслюється також істотна залежність конфлікту від зовнішнього контексту, в якому цей конфлікт виникає та розвивається [3]. Важливою складовою цього контексту є соціально-психологічне середовище, (різні соціальні групи з їх специфічними особливостями), що розуміється достатньо широко і не обмежується лише найближчим оточенням [3].

У нормі розвитку момент усвідомлення ситуації як конфліктної пов'язаний також із перевищенням індивідуального порогу толерантності. Цей універсальний психологічний механізм виникнення конфліктів не виключає можливості подальшої багатоваріантності у розвитку конфліктної ситуації. У випадку з підлітками – це небажання зрозуміти думку іншого, поступитися своїми інтересами [5.]

Очевидно, що спілкування дитини з однолітками - це особлива сфера її життєдіяльності, що суттєво відрізняється від спілкування з дорослими. Близькі, дорослі зазвичай уважні і доброзичливі до дитини, вони оточують її теплом і турботою, навчають певних навичок і вмінь. З однолітками все відбувається інакше. Діти менш уважні і доброзичливі, вони зазвичай не надто прагнуть допомогти одне одному, підтримати і зрозуміти однолітка, особливо, коли йдеться про підлітка з інтерактуальними розладами. Вони можуть відібрати іграшку, образити, не звертаючи уваги на сльози. І все ж таки, спілкування, з іншими дітьми потрібне підлітку з порушеннями інтелектуального розвитку, воно приносить йому справжнє задоволення [2, с.120], хоча й може призвести до формування девіантної поведінки.

Науковці наголошують, що порушення пізнавального розвитку підлітків із розладами інтелекту ускладнюють правильне самостійне узагальнення тих поведінкових дій, які стають основою переконань і регулюють поведінку. Цим дітям важко зрозуміти єдність загального та конкретного, через що вони виявляються нездатними до переносу найпростіших узагальнень на нову ситуацію. Внаслідок цього поведінка підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку часто є неадекватною ситуації і не відповідає тим нормам і моральним знанням, які в них

формували раніше. Зниження здатності до конкретизації узагальнень призводить у цих дітей до невідповідності між тим, що вони говорять, і тим, що роблять [2].

Відомо, що здатність до узагальнення та закріплення в свідомості соціально ціннісних поведінкових актів пов'язана з такою особистісною якістю дитини, як критичність мислення. Підлітки з порушеннями інтелекту характеризуються значним зниженням критичності та самокритичності, підвищеною навіюваністю. Внаслідок цього вони легко потрапляють під негативний вплив, навіть не розуміючи необхідності йому протидіяти. Порушення самокритичності негативно відображається і на можливостях залучення цих дітей до самовиховання [2].

Також, причиною девіантної поведінки цих дітей часто буває невміння розібратись у ситуації, усвідомити причинно- наслідкові зв'язки між мотивом вчинку і його результатом. Незрілість емоцій, спрямованість дитини на задоволення примітивних потреб є тими факторами, що ускладнюють процес виховання в підлітків моральної свідомості, що є частиною профілактики девіантної поведінки [2].

Тож, для профілактики девіантної поведінки та вчасного подолання конфліктів у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку необхідний аналіз педагогом індивідуальних навичок, умінь та індивідуального розвитку кожної дитини на загальному тлі групи. Дітям в ігровій формі слід моделювати можливі конфліктні ситуації та пропонувати правильні, з точки зору моралі і загальнолюдських цінностей, способи їх вирішення. А це вимагає від педагога використання найрізноманітніших прийомів та методів роботи, доступних для сприйняття та засвоєння підлітками з інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел:

1.Алфімова М.В., трубників В.І. Психогенетика агресивності. Психологія, 2010. № 3. С. 112-123.

2.Гаяш О. В. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

3.Зінченко С. М. Медична психологія. Розділ — Девіантна поведінка: Навч. посібник. Київ, 2006. 108 с.

4.Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. – Київ : Генеза, 2024. – 272 с.

5.Шнейдер Л.Б. Девіантна поведінка дітей і підлітків. Чернігів: Академічний проект, 2015. 336 с. – (серія: Психологічні технології).

КОВАЛЬСЬКА Тетяна, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота та консультування»*

РОЄНКО Світлана, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та консультування Уманського національного університету*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасна інклюзивна освіта розглядається як один із ключових механізмів реалізації принципів соціальної справедливості, рівності можливостей, поваги до людської гідності та забезпечення права кожної дитини на якісну освіту.

В умовах нинішніх соціальних трансформацій, зумовлених воєнним станом, міграційними процесами та психологічними викликами, питання підтримки осіб з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності. Адже заклад загальної середньої освіти має

забезпечити безпечне, підтримувальне та доступне середовище для дітей з особливими освітніми потребами, у якому вони можуть повноцінно навчатися, розвиватися та брати участь у житті шкільної спільноти [4].

Заклад загальної середньої освіти виступає важливим простором соціалізації дитини, формування толерантності, взаємоповаги, навичок співжиття та партнерської взаємодії. У цьому контексті особливого значення набуває соціально-педагогічна робота як професійна діяльність, спрямована на забезпечення комплексної підтримки особи з особливими освітніми потребами, координацію взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, попередження соціальної ізоляції та створення умов для успішної інтеграції в суспільство.

Аналіз наукових праць свідчить, що значний внесок у дослідження проблеми соціально-педагогічної роботи з особами з особливими освітніми потребами зробили українські науковці, зокрема О. Безпалько, Р. Вайнола,

О. Вовчик-Блакитна, І. Дичківська, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Коваль, М. Козирєв, Л. Литвин, О. Мацейко, Л. Міщик, Н. Рудкевич, Т. Сак, Н. Сейко, О. Таранченко, К. Тороп, Р. Чубук, Н. Ярмола та інші.

У працях зазначених науковців висвітлені теоретико-методичні засади соціально-педагогічної діяльності та методи й технології роботи фахівця в різних соціальних інституціях, зокрема школах, що сприяють розвитку особистісного потенціалу осіб з особливими освітніми потребами, формуванню безпечного безбар'єрного освітнього середовища, системи соціально-педагогічної підтримки та супроводу.

Соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти розглядається як цілеспрямована професійна діяльність, спрямована на формування безпечного інклюзивного освітнього середовища, у якому забезпечуються рівні можливості для розвитку кожного учня незалежно від його індивідуальних особливостей та освітніх потреб; профілактику, подолання та мінімізацію труднощів розвитку і соціалізації дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища. Вона передбачає активізацію внутрішніх ресурсів особистості та залучення зовнішніх ресурсів підтримки, створення сприятливих умов для успішної адаптації, соціалізації та інтеграції дитини в освітнє середовище і соціум. Причому враховуючи стабільні умови (державні освітні стандарти, законодавчу базу, чинні навчальні програми та загальноприйняті культурні норми суспільства), які потенційно притаманні будь-якому освітньому процесу й істотно впливають на більшість педагогічних ситуацій; локальні умови (мікроклімат у конкретному класі чи групі, матеріально-технічна база окремого закладу, особливості конкретної конфліктної ситуації чи сімейні обставини дитини, з якою ведеться робота), що мають безпосереднє значення лише в конкретних ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії; та умови, що мають вплив на соціального педагога особисто, допомагають або перешкоджають його діяльності (професійна компетентність, емоційне вигорання або натхнення, рівень емпатії, ціннісні орієнтації та навіть фізичне самопочуття) [5, с.59]. Ці чинники безпосередньо впливають на те, як педагог реагує на виклики, а врахування всіх трьох рівнів дозволяє соціальному педагогу перейти від шаблонних дій до індивідуального підходу.

Діяльність соціального педагога передбачає комплексний підхід до підтримки особи з особливими освітніми потребами та включає діагностичну, профілактичну, консультативну, просвітницьку, розвивальну й координаційну роботу, де вирішальне значення має партнерство соціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками як з повноправними, активними членами команди психолого-педагогічного супроводу, що усвідомлено та систематично співпрацюють з учителями, психологом, асистентом вчителя та іншими фахівцями. Тому першочерговим завданням соціального педагога є налагодження взаємоспівпраці між учителем, асистентом учителя, практичним психологом, адміністрацією закладу та батьками дитини. Саме командна взаємодія дозволяє створити індивідуальну траєкторію розвитку учня, врахувати його потреби та забезпечити сталість підтримки.

Фундаментального значення в сучасних умовах набуває травмоінформований підхід у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, котрий ґрунтується на розумінні впливу психотравмуючих подій на поведінку, емоційний стан та здатність до навчання. Він передбачає

створення середовища, у якому дитина відчуває безпеку, стабільність, передбачуваність і підтримку. Це особливо важливо в подоланні стресу, посттравматичних розладів, адаптації до нових умов життя, профілактиці булінгу, кібербулінгу та інших форм насильства в освітньому середовищі, в умовах повітряних тривог, вимушених евакуацій та постійного інформаційного напруження. Суттєвим ресурсним і соціально-перетворювальним інструментом соціально-педагогічної роботи при цьому є використання відновних практик та елементів медіації, що сприяють конструктивному розв'язанню конфліктів, розвитку комунікативних навичок та формуванню культури взаємоповаги у шкільному середовищі [6].

Ефективність соціально-педагогічної роботи значною мірою забезпечується через впровадження практичних програм та ініціатив, спрямованих на підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Серед таких практик важливе місце займають «Уроки інклюзивності», «Уроки турботи», що реалізуються в межах ініціативи «Академії турботи» в співпраці з MaPanda та у партнерстві з Радницею-уповноваженою Президента України з прав дитини та дитячої реабілітації Дар'єю Герасимчук у межах проєкту «Ґендерно-чутливі підходи до ментального здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні», який впроваджується GIZ Ukraine за фінансування уряду Німеччини; та спрямовані на формування навичок емоційної грамотності, розвитку взаємопідтримки й культури турботи в учнівському колективі [1]. Ключовими ресурсами для підтримки психоемоційного благополуччя дітей є також Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» – ініціатива першої леді Олени Зеленської, спрямована на розбудову якісної системи надання послуг у сфері психосоціальної підтримки та розвиток культури піклування про ментальне здоров'я, яка популяризує практики самодопомоги та психологічної стійкості [2], та програма «Соціально-емоційне та етичне навчання» (СЕЕН), що спрямована саме на розвиток м'яких навичок, на глибоке розуміння мови власного тіла й чужих і своїх емоцій, реакцій, почуттів й апробована в українських школах у межах реформи НУШ [3, с. 5]. Конструктивній комунікації сприяє також програма Безрук К. О. «Соціальна успішність».

Надзвичайно важливим компонентом соціально-педагогічної роботи є особистісний контакт фахівця з дитиною з особливими освітніми потребами. Для багатьох дітей саме стабільні, щирі й доброзичливі взаємини з дорослим стають базою для розвитку довіри до світу та готовності до взаємодії. Діти дуже тонко відчувають емоційну нещирість або формальний підхід, тому для ефективної роботи необхідними є емпатія, послідовність, повага до гідності дитини та безумовне прийняття її індивідуальності.

У практиці вагомими є прості, але значущі прояви підтримки: уважне вислуховування, доброзичливий тон голосу, підтримувальний погляд, схвальний жест, індивідуальні ритуали взаємодії («долонька», «сердечко», «вподобайка», дружнє привітання, ранкова зустріч біля входу в заклад, новий вид вітання кожного дня, добрий сюрприз, вдячність людям та дню, добрі новини, взаємодоброчинність, можливість щось змінити чи виправити тощо). Такі повторювані позитивні сигнали створюють для дитини відчуття стабільності, прогнозованості та психологічного комфорту. Для окремих дітей важливе значення має тактильна підтримка (за умови згоди та дотримання етичних меж): дружні обійми, можливість потримати за руку або просто перебування поруч значущого дорослого.

Особливо актуальною така підтримка є під час повітряних тривог, коли діти з особливими освітніми потребами можуть гостро реагувати на гучні звуки, зміну простору, велике скупчення людей чи загальний емоційний фон дорослих. У таких ситуаціях спокійна присутність знайомого фахівця, короткі заспокійливі інструкції, використання звичних ритуалів підтримки, переключення уваги на розвивальні творчі заняття сприяють зниженню рівня тривожності та допомагають дитині швидше відновити емоційну рівновагу.

Необхідною складовою успішного супроводу є своєчасне переключення виду діяльності. Соціальний педагог має вміти помічати втому, перенасичення завданнями, сенсорне перевантаження чи емоційне виснаження дитини. У таких випадках доцільним є коротка пауза, зміна активності, вправи на дихання, сенсорне розвантаження або відвідування ресурсної кімнати. Ресурсна кімната виступає простором відновлення, де дитина може заспокоїтися, відчути контроль над ситуацією та повернутися до соціально-педагогічної роботи у більш стабільному стані.

Не менш важливою є орієнтація на щоденні маленькі перемоги дитини. Для учня з особливими освітніми потребами значущим досягненням може бути виконане самостійно завдання, участь у груповій роботі, звернення по допомогу словами, зниження рівня тривожності або новий крок у комунікації. Позитивне підкріплення навіть невеликих успіхів формує впевненість у власних силах, підтримує самооцінку та мотивує до подальшого розвитку.

Ефективним напрямом роботи є залучення осіб з особливими освітніми потребами до позаурочних виховних та соціалізуючих активностей. Позитивні результати демонструє участь у годинах соціального педагога, годинах спілкування, екогодинах, творчих майстернях, командних іграх та соціальних проєктах. Такі заходи сприяють розвитку комунікативних навичок, почуття відповідальності, вмінню співпрацювати та переживати ситуацію успіху, проявляти лідерські якості.

Практичну цінність мають авторські проєкти «Тихе світло» та «Майстер-Шеф любові». Проєкт «Тихе світло» спрямований на створення атмосфери внутрішнього спокою, психологічного розвантаження, відновлення емоційного ресурсу дітей через спокійні творчі, сенсорні та рефлексивні практики. Проєкт «Майстер-Шеф любові» через спільне приготування страв, командну взаємодію, взаємодопомогу та турботу сприяє розвитку самостійності, навичок співпраці, побутових умінь і позитивного ставлення до себе та інших. Формуванню здорових взаємостосунків сприяє практикум «Правила трьох «К» у рівноправних стосунках», критичному мисленню, самоусвідомленню – година соціального педагога «Дзеркало чи маска? Імідж лідера», національно-патріотичному вихованню й соціальній значущості – заняття з елементами тренінгу «Наша сила. Великдень – сила відродження» та участь у волонтерській роботі шкільного осередку «RASOM.UA».

Практика підтверджує, що діти з особливими освітніми потребами особливо позитивно реагують на сталі ритуали підтримки, доброзичливу індивідуальну увагу фахівця, участь у творчих заняттях та практичних спільних активностях. Через арт-терапію, казкотерапію, музикотерапію, мульттерапію, роботу з повітряним пластиліном, кінетичний пісок, манку в умовах прийняття та емоційної безпеки вони охочіше вступають у взаємодію, проявляють ініціативу та демонструють кращі результати навчання і соціалізації.

Отже, соціально-педагогічна робота з особами з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти є важливою складовою формування інклюзивного та безпечного освітнього середовища. Її ефективність визначається не лише впровадженням сучасних технологій супроводу, а й якістю людських взаємин, побудованих на довірі, емпатії, повазі та взаємопідтримці. Використання травмоінформованого підходу, відновних практик та програм психосоціальної підтримки сприяє створенню безпечного освітнього простору, орієнтованого на розвиток особистісного потенціалу дитини, її успішну адаптацію, соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Список використаних джерел

1.ГО Академія Турботи / NGO Academy of Care і Дар'я Герасимчук. «Уроки Турботи» — в кожен клас! URL: https://www.facebook.com/share/p/1EEewEGPP8/ (дата звернення: 23.03.2026).

2.Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: https://howareu.com (дата звернення: 23.03.2026).

3.Дегтярьова О., Дрожжина Т., Калужна Г. та ін. Я (практикую) СЕЕН. Посібник для роботи з батьківством : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. Елькіна, О. Марущенка, О. Масалітіної. Київ : Видавничий дім «Перше вересня», 2021. 64 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/POSIBNYK-dlya-roboty-z-batkivstvom-VEB.pdf (дата звернення: 23.03.2026).

4.Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 23.04.2026).

5.Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посіб. 3-тє вид., доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с. URL:

https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/15086/1/Recom_%D0%9F%D0%B5%D0%B4_%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8_%D0%B4%D1%80_3.pdf (дата звернення: 23.03.2026).

6.Harold Karutz. Traumapädagogik und traumasensibles Lernen (Травмофокусоване навчання). Тренінг у межах проєкту «Допомога в подоланні: підготовка психологів до надання повномасштабної психосоціальної допомоги дітям, батькам та педагогам в умовах військових дій в Україні». Лютий 2023. URL: https://hope.dpiagency.com/?playlist=6459f89&video=a436388 (дата звернення: 23.03.2026).

КОЗАК Вячеслав, *кандидат наук з державного управління, президент Громадської спілки "Мережа батьківських організацій", керівник Громадської організації "ДАНА-ЦЕНТР" (Київ, Україна)*

ГРОМАДСЬКИЙ СЕКТОР У РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ: МОДЕЛІ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна російської федерації проти України спричинила глибинну трансформацію системи спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Масове внутрішнє переміщення населення (понад 5,2 млн зареєстрованих ВПО станом на початок 2026 року) призвело до розриву сталих маршрутів отримання корекційних послуг для дітей з розладом аутистичного спектра (РАС). За офіційними даними, в Україні зареєстровано 20936 дітей з діагнозом "аутизм" [1]. Однак реальна поширеність РАС є значно вищою через тривалі терміни верифікації діагнозу та обмежений доступ до діагностичних інструментів на тимчасово окупованих територіях [2]. Крім того, як доведено у фундаментальній праці А.А. Колупаєвої та Л.О. Савчука, діти з ментальними порушеннями є надзвичайно сенситивними до змін середовища, що актуалізує потребу в стабільних, передбачуваних маршрутах отримання корекційних послуг [3, с. 87-89].

Паралельно, за результатами щорічного моніторингу, проведеного МГО "Дитина з майбутнім" у 2025 році (опитано 1247 респондентів з усіх регіонів України), 63,5% батьків дітей з аутизмом ідентифікували психологічні труднощі (хронічний стрес, емоційне вигорання, тривожні розлади) як головний виклик, що перевищило частку фінансових проблем (57,6%) [4]. Це свідчить про критичний дисбаланс у системі підтримки, коли зосередженість виключно на дитині за ігнорування психосоціального стану батьків призводить до зниження загальної ефективності корекційних втручань. Існуюча державна система спеціальної освіти, попри окремі успіхи впровадження інклюзії, виявляє низьку адаптивність до нових викликів через бюрократичну інертність, територіальну прив'язку фінансування та дефіцит фахівців на місцях. Це зумовлює об'єктивну потребу в залученні альтернативних постачальників послуг, якими дедалі частіше виступають неурядові організації [5].

У сучасній соціології управління та публічному врядуванні неурядові організації розглядаються як один із ключових стейкхолдерів у наданні соціальних послуг вразливим категоріям населення. Дослідники виокремлюють низку атрибутивних переваг НУО порівняно з державними інституціями. До цих переваг належать організаційна гнучкість, тобто здатність оперативно змінювати формати роботи; просторова мобільність як можливість надання послуг у місцях тимчасового компактного проживання ВПО; клієнтоорієнтованість через персоналізацію втручань; а також вищий рівень довіри з боку бенефіціарів, особливо серед соціально вразливих груп [6; 7]. В Україні після 2022 року відбулася безпрецедентна активізація громадського сектору у сфері спеціальної освіти. У звіті ЮНІСЕФ зазначається, що саме батьківські та фахові НУО стали найбільш ефективними в ідентифікації потреб дітей з інвалідністю та наданні адресної допомоги в умовах воєнного стану [8]. Програма розвитку ООН також підтверджує, що інвестування в

громадські ініціативи, спрямовані на підтримку інклюзивної освіти, демонструє один із найвищих показників соціальної рентабельності серед гуманітарних інтервенцій [5].

Емпіричним об'єктом аналізу обрано проєкт "Київський інклюзивний HUB: Підтримка дітей з аутизмом та ментальними порушеннями в умовах війни" (виконавець: ГО "ДАНА-ЦЕНТР", донор: Abilis Foundation, Фінляндія, період реалізації: вересень 2025 року – квітень 2026 року). Дослідження ґрунтувалося на змішаній методології (mixed-methods design). Кількісний компонент передбачав аналіз показників охоплення цільової аудиторії (45 бенефіціарів) та динаміки надання послуг. Якісний компонент включав контент-аналіз 10 письмових відгуків у соціальних мережах та 3 відеоінтерв'ю з бенефіціарами. Кодування даних здійснювалося за тематичними категоріями: "емоційна стабілізація дитини", "мовленнєвий прогрес", "зниження батьківського стресу", "соціальна інтеграція". Цільову групу склали внутрішньо переміщені сім'ї з дітьми з РАС та ментальними порушеннями. У ході проєкту фахівцями проведено понад 1000 індивідуальних занять, з них 216 з логопедом-дефектологом, 216 з практичним психологом, 216 з корекційним педагогом та 156 із соціальним педагогом для дитячої аудиторії. Для дорослих бенефіціарів організовано 140 консультацій кризового психолога, 20 консультацій з питань запобігання гендерно зумовленому насильству, 34 групові зустрічі підтримки (загалом 68 годин) та 60 індивідуальних занять із соціальним педагогом.

Контент-аналіз відгуків бенефіціарів дав змогу виокремити чотири групи якісних змін, які респонденти пов'язують безпосередньо з участю в проєкті. Перша група стосується емоційної стабілізації дітей. Батьки описують трансформацію від хаотичних, неконтрольованих істеричних реакцій до більш передбачуваної емоційної поведінки. Головною причиною цієї динаміки стала регулярність занять в одному й тому ж безпечному фізичному просторі. Проведення занять в облаштованому укритті з автономним електроживленням дозволило уникнути переривань через повітряні тривоги. Для дітей з РАС, які вкрай чутливі до раптових змін режиму, передбачуваність середовища стала ключовим чинником зниження афективної напруги. Друга група змін виявляється у мовленнєвому прогресі. Батьки фіксують появу нових звуків, слів, а в окремих випадках – коротких фраз. Механізмом, що зумовив цю зміну, виступила системна робота логопеда-дефектолога в поєднанні з поведінковою підтримкою психолога. Така інтеграція дозволила не лише розвивати мовленнєві навички на індивідуальних заняттях, але й закріплювати їх у соціально-комунікативному контексті під час взаємодії з іншими дітьми та дорослими. Третя група змін пов'язана з покращенням соціально-комунікативної активності дітей: ініціація контакту, збільшення тривалості взаємодії з однолітками, зменшення уникаючої поведінки. Ця динаміка стала можливою завдяки поступовому запровадженню групових форматів після періоду індивідуальної адаптації. Крім того, важливим чинником була присутність у команді корекційного та соціального педагогів, які моделювали соціальні ситуації та надавали дитині опори для комунікації.

Окремої уваги заслуговують якісні зміни в стані дорослих бенефіціарів. По-перше, батьки повідомляють про зниження рівня хронічного стресу та емоційного вигорання. Механізмом тут виступила комбінація індивідуальних консультацій кризового психолога (спрямованих на опанування технік саморегуляції) та участі в групах підтримки, де відбувався обмін досвідом з іншими родинами ВПО. По-друге, фіксується подолання відчуття соціальної ізоляції. Для сімей, які втратили попереднє соціальне оточення через переміщення, проєкт став майданчиком для формування нових мереж взаємодопомоги. По-третє, батьки відзначають набуття практичних навичок домашньої корекційної роботи завдяки систематичним консультаціям соціального педагога, що передавав конкретні техніки взаємодії з дитиною. Це, у свою чергу, зменшило відчуття безпорадності та підвищило батьківську компетентність. Узагальнюючи, можна стверджувати, що якісні зміни стали можливими завдяки трьом ключовим чинникам, реалізованим у межах проєкту. Перший чинник – створення безпечного, передбачуваного та сенсорно-дружнього середовища (укриття з автономним живленням, зони для сенсорного розвантаження), що дозволило знизити рівень тривоги у дітей з РАС та проводити заняття без перерв. Другий чинник – мультидисциплінарність команди (логопед-дефектолог, практичний психолог, корекційний педагог, соціальний педагог), що забезпечила цілісний вплив на всі сфери розвитку

дитини з урахуванням індивідуальних особливостей. Третій чинник – інтеграція підтримки батьків як невід'ємної частини терапевтичного процесу, що визнає той факт, що сімейний стрес є потужним модератором ефективності корекційних втручань.

Попри ефективність розглянутої моделі, її масштабування стримується системними прогалинами. На основі аналізу експертних інтерв'ю та огляду літератури [3; 5; 8] можна виокремити чотири рівні таких прогалин. Перший рівень становить інституційна роз'єднаність. Інклюзивно-ресурсні центри, заклади спеціальної освіти, органи соціального захисту та НУО функціонують переважно автономно без спільних маршрутів супроводу дитини. Наслідками цієї роз'єднаності є неузгодженість баз даних, відсутність механізмів реферальної взаємодії, дублювання функцій [3]. Другий рівень визначає територіальна дискримінація ВПО. Бюрократична прив'язка більшості соціальних та освітніх послуг до місця реєстрації створює практично непереборні бар'єри для внутрішньо переміщених осіб. Батьки дітей з РАС з числа ВПО змушені долати багатомісячні черги в інклюзивно-ресурсних центрах або взагалі позбавляються доступу до послуг. Третій рівень пов'язаний із дефіцитом психосоціальної підтримки батьків. Існуюча система супроводу в спеціальній та інклюзивній освіті орієнтована майже виключно на дитину. Допомога батькам, зокрема кризове консультування, групи підтримки, профілактика вигорання, надається за залишковим принципом. Однак, як свідчать дані опитувань [4], саме батьківський стрес є одним із найпотужніших модераторів ефективності корекційних втручань. Четвертий рівень демонструє низьку безпекову стійкість закладів. Переважна більшість державних закладів освіти не мають облаштованих укриттів, автономних джерел електроживлення та інфраструктури для безперервної роботи під час повітряних тривог. Для дітей з РАС, які вкрай важко переносять раптове переривання занять, це фактор ризику першого порядку.

Важливим інструментом подолання цих системних перешкод є консолідація зусиль громадського сектору через створення об’єднань, здатних ефективно впливати на державну політику. У грудні 2024 року було засновано Громадську спілку "Мережа батьківських організацій", яка сьогодні об’єднує понад сорока батьківських громадських організацій з різних регіонів України. Її місія полягає у сприянні захисту прав людей з інвалідністю та їхніх родин через адвокаційні кампанії для впровадження якісних соціальних послуг, освіти та охорони здоров'я. Спілка посилює представництво громадського сектору у взаємодії з державними інституціями, що створює передумови для більш системного впливу на формування політики у сферах інклюзивної освіти та соціального захисту. Діяльність Мережі безпосередньо спрямована на подолання описаних вище прогалин, зокрема через участь у робочих групах, моніторинг дотримання прав та адвокацію необхідних змін.

Розглянутий проєкт пропонує практичні інструменти подолання перелічених прогалин. Серед цих інструментів створення безпечного, доступного та сенсорно-дружнього середовища, інтеграція підтримки дітей та батьків, застосування мультидисциплінарного підходу, незалежність від територіальної прив'язки через статус громадської організації. Водночас масштабування цієї моделі потребує системних рішень. Такими рішеннями могли б стати запровадження соціального замовлення, створення координаційних рад за участю НУО та інклюзивно-ресурсних центрів, використання потенціалу НУО для підвищення кваліфікації педагогів, а також реформування механізмів фінансування, за якого кошти супроводжували б дитину, а не були прив'язаними до конкретного закладу.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що громадський сектор є не факультативним, а невід'ємним суб'єктом розвитку спеціальної освіти та інклюзії в Україні в умовах війни. Виявлено, що НУО володіють низкою унікальних переваг, зокрема гнучкістю, мобільністю, клієнтоорієнтованістю та високим рівнем довіри. Державні інституції об'єктивно не можуть відтворити ці переваги в повному обсязі. На прикладі проєкту "Київський інклюзивний HUB" доведено, що комплексна мультидисциплінарна модель, яка інтегрує корекційну роботу з дітьми, психосоціальну підтримку батьків та безпечне інклюзивне середовище, здатна забезпечувати якісні зміни у стані бенефіціарів: емоційна стабілізація дітей, мовленнєвий прогрес, покращення соціально-комунікативної активності, зниження батьківського стресу, подолання соціальної ізоляції. Водночас подальше поширення подібних моделей неможливе без подолання

системних прогалин. Інструментами вирішення цих проблем мають стати запровадження соціального замовлення, створення координаційних рад, використання потенціалу НУО для підвищення кваліфікації педагогів та залучення громадськості до адвокації змін у державній політиці. Перспективи подальших розвідок вбачаються в лонгітюдному дослідженні віддалених результатів проєктних втручань терміном до 12 місяців після завершення активних занять. Також актуальним є розроблення стандартизованого інструментарію для оцінки якості життя родин, які виховують дітей з РАС, з урахуванням специфіки воєнного стану.

Список використаних джерел

1.Довгоочікувана статистика: в Україні зареєстровано близько 21 тисячі дітей з аутизмом. CWF. 2023. URL: https://cwf.com.ua (дата звернення: 26.04.2026).

2.Закалик Г.М., Шувар Н.М. Психологічні особливості дітей із спектром аутизму. Вісник Національного університету оборони України. 2025. № 2 (84). С. 59-69.

3.Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К. : Видавнича група "АТОПОЛ", 2011. 274 с.

4.Опитування громадської думки українських родин з дітьми з аутизмом. CWF. 2025. URL: https://cwf.com.ua/opytuvannya-gromadskoyi-dumky/ (дата звернення: 26.04.2026).

5.Підтримка дітей з інвалідністю в умовах війни: історія ГО. UNDP. 25.09.2023. URL: https://www.undp.org/uk/ukraine/stories/pidtrymka-ditey-z-invalidnistyu-v-umovakh-viyny-istoriya-ho-svitankova-zorya-777 (дата звернення: 26.04.2026).

6.Співпраця громад із недержавним сектором у сфері надання соціальних послуг. Cedos. 2021. URL: https://cedos.org.ua/researches/spivpraczya-gromad-iz-nederzhavnym-sektorom-u-sferi-nadannya-soczialnyh-poslug/ (дата звернення: 26.04.2026).

7.Семигіна Т.В. Роль неурядових організацій у розвитку соціальних послуг в Україні. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2019. № 44(47). С. 112–121.

8.20 організацій, які захищають права дітей з інвалідністю. UNICEF. 30.03.2023. URL: https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/organizations-that-protect-the-rights (дата звернення: 26.04.2026).

9.В Україні створюють єдину мережу батьківських ГО із захисту прав дітей з інвалідністю. Джерело. 09.12.2024. URL: https://dzherelo.org.ua/articles/v-ukrayini-stvoryuyut-yedynu-merezhu-batkivskyh-go-iz-zahystu-prav-ditej-z-invalidnistyu/ (дата звернення: 26.04.2026).

10.Батьківські організації, які захищають права дітей з інвалідністю, об'єднаються в єдину мережу: як приєднатися. Кабінет Міністрів України. 01.02.2024. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/batkivski-orhanizatsii-iaki-zakhyshchaiut-prava-ditei-z-invalidnistiu-obiednaiutsia-v-iedynu-merezhu-iak-pryiednatysia (дата звернення: 26.04.2026).

КОКОВСЬКА Соломія,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ПОНЯТТЯ МЕЛОДИКО-ІНТОНАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ

У сучасній логопедії та фонетиці дедалі більшої уваги набуває вивчення просодичних засобів мовлення, зокрема мелодико-інтонаційного компоненту. Це зумовлено тим, що порушення просодичної сторони мовлення суттєво знижують ефективність комунікації людини навіть за

умови відносно збереженого рівня звуковимови. Особливої гостроти ця проблема набуває в контексті корекції мовлення дорослих із стертою дизартрією – розладом, при якому сегментний рівень мовлення може видаватися майже нормативним, тоді як мелодика, темп, ритм і тональне оформлення висловлювань залишаються грубо порушеними. Відтак теоретичне осмислення поняття мелодико-інтонаційного компоненту мовлення є необхідною передумовою розроблення ефективних корекційних технологій.

Науковий інтерес до інтонаційних явищ мовлення бере початок у класичних фонетичних студіях. В українській лінгвістиці системне дослідження семантики і інтонації здійснила А. Багмут [1], яка встановила, що інтонаційні засоби не лише супроводжують, а й самостійно формують смисл висловлювання. Питання фонетичних засобів актуалізації емоційного смислу на матеріалі іноземної мови ґрунтовно розроблені А. Калитою [2]. Теоретичні засади вивчення просодики як системи надсегментних явищ мовлення відображено у фундаментальних підручниках із сучасної української літературної мови [3]. У логопедичній науці просодичний компонент мовлення вивчався переважно в контексті дитячої патології (В. Борова, В. Галущенко, Л. Стахова та ін.), натомість дорослий контингент із стертою дизартрією залишається менш дослідженим.

Інтонація визначається в Енциклопедії сучасної України як «сукупність звукових мовних засобів, що передають смисловий, емоційно-експресивний і модальний характер висловлювання, комунікативні значення, ситуативну зумовленість, стилістичне забарвлення тексту та індивідуальність виражальних прийомів мовця» [4]. До її складу входять мелодика, інтенсивність, тривалість звучання, фразовий і логічний наголоси, ритм, тембр та паузи.

Центральним елементом інтонаційної системи є мелодика – зміни висоти основного тону голосу в межах висловлювання. З акустичного погляду мелодика є результатом частотних змін звукових коливань у мовленні, а її одиницею виступає тон, функціональним корелятом якого є тональний контур – тонема [5]. У мовленні мелодика нерозривно пов'язана з іншими просодичними параметрами: темпом, ритмом, паузами та логічним наголосом, утворюючи цілісну мелодико-інтонаційну організацію висловлювання.

Поняття «просодика» є ширшим за поняття «інтонація» і охоплює весь комплекс надсегментних явищ, що накладаються на лінійне мовлення. У сучасній науковій літературі просодика розглядається як «комплекс невербальних ритміко-інтонаційних засобів, які забезпечують сприйняття, створення й відтворення мовлення» [6]. Мелодико-інтонаційний компонент у структурі просодики включає:

1) висоту голосу (тональний рівень і напрям руху основного тону);
2) мелодичний контур фрази (висхідний, спадний, висхідно-спадний);
3) темп мовлення (швидкість вимови мовленнєвого потоку);
4) ритм (рівномірне чергування наголошених та ненаголошених складів);
5) логічний наголос (виділення комунікативно значущого слова);
6) паузацію (тривалість і місце зупинок у мовленнєвому потоці) [7].

Мелодика мовлення виконує низку важливих функцій. По-перше, конститутивну функцію: завдяки інтонаційним засобам лінійні сегменти мовлення оформлюються у цілісне висловлювання [4]. По-друге, комунікативну функцію: через мелодичний контур диференціюються типи речень – розповідні, питальні, спонукальні [5]. По-третє, емоційно-експресивну функцію: мелодика є основним засобом передачі емоційного стану мовця та підтексту висловлювання, оскільки «відтворює зміст і почуття там, де слова лишаються нейтральними» [8]. По-четверте, стилістично-розрізнювальну функцію: різні стилі мовлення характеризуються специфічними мелодичними моделями.

Мелодика мовлення має виражену національну специфіку – у кожній мові існують власні типові мелодичні контури, що залежать від напряму руху висоти тону [9]. Для стертої дизартрії характерне спотворення саме цих контурів: знижена варіативність тону, монотонність, порушення темпу та ритму, що призводить до суттєвого збіднення комунікативного потенціалу мовця. Дослідження в логопедії підтверджують, що «просодика є сукупністю мелодико-інтонаційних засобів спілкування, яка відіграє важливу роль у здійсненні комунікативної функції мовлення» [7], і що її порушення безпосередньо позначаються на соціальній адаптації особистості.

Таким чином, мелодико-інтонаційний компонент мовлення є складним, багатоаспектним явищем, що перебуває на перетині фонетики, лінгвістики, психолінгвістики та логопедії. Його аналіз потребує врахування як акустичних параметрів (частота основного тону, інтенсивність, тривалість), так і функціонально-комунікативних характеристик.

Отже, мелодико-інтонаційний компонент мовлення є провідним складником просодики, що забезпечує смислове, емоційне та комунікативне оформлення висловлювання. Він охоплює рух висоти тону, темп, ритм, паузацію та логічний наголос і виконує конститутивну, комунікативну, емоційно-експресивну та стилістичну функції. У дорослих із стертою дизартрією порушення мелодико-інтонаційного компоненту зумовлюють якісну неповноцінність мовленнєвої комунікації навіть за відносно збереженої звуковимови, що вимагає цілеспрямованої логопедичної корекції. Теоретичне осмислення цього поняття є підґрунтям для подальшої розробки методики формування мелодико-інтонаційного компоненту мовлення у зазначеної категорії осіб.

Список використаних джерел

1.Багмут А. Й. Семантика і інтонація в українській мові. Київ : Наукова думка, 1991. 168 с.

2.Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання : монографія. Київ, Видавничий центр КДЛУ. 2001. 351 с.

3.Бондар О. І., Карпенко Ю. О. , Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія [Текст] : навч. посіб. Київ. Академія, 2006. 368 с.

4.Інтонація // Енциклопедія Сучасної України / редкол. : І. М. Дзюба та ін. URL: https://esu.com.ua/article-12426 (дата звернення: 20.04.2026).

5.Надсегментна фонологія // Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Надсегментна_фонологія (дата звернення: 20.04.2026).

6.Нікітіна А. В. Просодичні засоби педагогічного дискурсу. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2014. Вип. 65. С. 314–320.

7.Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2012. – 220 с.

8.Стахова Л.Л., Чернякова М.О. Особливості формування просодичних компонентів мовлення у дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією. Сучасні проблеми логопедії і реабілітації, 2016, 156–159.

9.Захарова Ю. М. Інтонаційна організація сучасного англійського мовлення : навч. посіб. / за ред. А. Д. Бєлової. Київ : Ліра-К, 2015. 152 с.

КОЛІСНИК Єлизавета
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник: ***ПЄХАРЄВА Альона,*** *кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК МОВЛЕННЄВОГО, СЕНСОРНОГО ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ФОРМУВАННІ ТЕМАТИЧНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Формування тематичного словника у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення належить до важливих напрямів сучасної корекційно-розвиткової роботи, оскільки засвоєння лексики відображає не лише стан мовлення, а й рівень сенсорного

досвіду, сформованість уявлень про предметний світ, розвиток мисленнєвих операцій, уваги, пам'яті та здатності до узагальнення. Особливої значущості ця проблема набуває у процесі опрацювання тематичних груп слів, пов'язаних із тілом людини та здоров'ям, адже їх засвоєння потребує точності сприймання, розуміння функціональних ознак, просторових і частинно-цілісних співвідношень, а також уміння пов'язувати слово з конкретним чуттєвим і пізнавальним досвідом [3; 4].

Окремі аспекти означеної проблеми висвітлено у працях українських науковців, які досліджували закономірності мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, особливості формування словникового запасу, комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, сенсорного виховання та пізнавальної активності дітей із мовленнєвими порушеннями. Зокрема, значущими для окресленої теми є праці Б. Андрейко, Ю. Дмитрів, І. Брушневської, Н. Базими, С. Кондукової, О. Мілевської, Ю. Рібцун, Ю. Тубичко та інших дослідників.

Наукові джерела засвідчують, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення порушення словникового розвитку мають системний характер і виявляються в обмеженості обсягу лексики, труднощах розуміння й актуалізації слів, неточному вживанні назв предметів, ознак і дій, недостатній сформованості узагальнювальних понять. Це ускладнює не лише мовленнєве спілкування, а й процес пізнання, оскільки слово не набуває для дитини повноцінної опори в осмисленні навколишньої дійсності [4; 5].

Мовленнєвий розвиток у такому разі не може розглядатися відокремлено від сенсорного. Сенсорна основа слова формується через зорове, тактильне, слухове та кінестетичне пізнання предмета, його ознак, частин, функцій і способів використання. Саме тому у процесі формування тематичного словника необхідно забезпечувати опору на безпосереднє сприймання, порівняння, обстеження, практичні дії з предметами, добір наочності та ігрових засобів, що активізують полісенсорний досвід дитини [3].

Сенсорне сприйняття виступає важливою основою збагачення словника, оскільки забезпечує безпосередній зв'язок слова з конкретним чуттєвим образом предмета, явища чи дії. У процесі зорового, тактильного, слухового та кінестетичного обстеження дитина не лише сприймає окремі ознаки об'єкта, а й формує цілісне уявлення про нього, що полегшує розуміння його назви, значення та функціонального призначення. За таких умов слово засвоюється не як ізольована мовна одиниця, а як елемент практичного досвіду дитини, що позитивно впливає на точність його розуміння, міцність запам'ятовування та подальше використання у власному мовленні.

Особливого значення сенсорна основа набуває в роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, оскільки для них характерними є труднощі осмислення, диференціації та актуалізації лексичних одиниць. Поєднання словесного позначення з наочністю, практичними діями, обстеженням предметів і виконанням відповідних рухів знижує рівень абстрактності мовного матеріалу та робить його доступнішим для засвоєння. Саме тому опора на сенсорне сприйняття сприяє більш швидкому й усвідомленому формуванню тематичного словника, активізує пізнавальну діяльність дитини та забезпечує тісний взаємозв'язок мовленнєвого, сенсорного і пізнавального розвитку.

Не менш важливим є взаємозв'язок словникової роботи з пізнавальним розвитком. Засвоєння тематичної лексики передбачає сформованість аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і узагальнення. Дитина має не лише назвати частини тіла чи ознаки здорового стану, а й зрозуміти їх функціональне призначення, співвіднести слово з дією, станом, ознакою, ситуацією власного досвіду. Саме тому робота над словником повинна поєднувати мовленнєві завдання із завданнями на пізнавальне упорядкування матеріалу [1; 4].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що ефективне збагачення лексики дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення відбувається за умови комплексної організації корекційної роботи, коли нові слова вводяться не ізольовано, а в системі тематичних зв'язків, комунікативних ситуацій, ігрових завдань та практичної діяльності. За такого підходу тематичний словник формується як впорядкована система уявлень, а не як механічна сукупність окремих назв [2; 5].

Моторний розвиток також відіграє важливу роль у збагаченні словника, оскільки засвоєння слова значно посилюється тоді, коли воно поєднується з руховою дією. У процесі виконання рухів, маніпуляцій з предметами, показу частин тіла, відтворення дій за словесною інструкцією дитина не лише чує й повторює нову лексичну одиницю, а й практично закріплює її значення. Такий спосіб роботи сприяє формуванню міцніших зв'язків між словом, дією та уявленням про предмет або явище, що забезпечує краще розуміння значення слова, його швидше запам'ятовування та активніше включення у мовлення.

Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення значення моторної основи є особливо вагомим, оскільки поєднання мовленнєвої діяльності з руховою активністю підвищує рівень залученості дитини до корекційного процесу, полегшує осмислення словесного матеріалу та робить його більш доступним. Виконання рухових вправ, жестове супроводження, імітація дій, показ і називання частин тіла активізують не лише мовленнєву, а й пізнавальну діяльність, сприяють розвитку довільної уваги, координації, просторових уявлень і практичного досвіду. Саме тому опора на моторний компонент у словниковій роботі забезпечує більш ефективне формування тематичної лексики та посилює взаємозв'язок мовленнєвого, моторного й пізнавального розвитку дитини.

Отже, формування тематичного словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення є результатом цілісної взаємодії мовленнєвого, сенсорного та пізнавального розвитку. Корекційна робота буде найбільш результативною за умови поєднання словникових завдань із сенсорним обстеженням, наочно-практичною діяльністю, ігровими прийомами та вправами, спрямованими на розвиток мислення. Саме такий підхід забезпечує більш повне, усвідомлене й функціональне засвоєння тематичної лексики дітьми старшого дошкільного віку

Список використаних джерел

1.Андрейко Б. В., Дмитрів Ю. М. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня. Психологічний часопис. 2019. № 2. С. 213-226.

2.Брушневська І., Рібцун Ю. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 2. С. 109-114.

3.Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. 2015. № 1. С. 15-21.

4.Мілевська О. П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Педагогічні науки. 2017. Вип. 78, т. 2. С. 86-90.

5.Тубичко Ю. О. Шляхи збагачення лексики дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Інноваційна педагогіка. 2021. № 42. С. 112-116.

КОРОТКА Світлана, *студентка групи 17 Мз – СпОЛ Житомирського державного університету імені Івана Франка*
Науковий керівник ***МАЛИШЕВСЬКА Ірина,***
доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЙНО – РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає створення сприятливих умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Значну частину таких дітей становлять діти з порушеннями мовлення, які потребують систематичної корекційно-розвиткової роботи.

Зростання кількості дітей з мовленнєвими порушеннями обумовлює необхідність використання сучасних методів корекційної роботи, що забезпечують ефективне формування мовленнєвої компетентності, розвиток комунікативних навичок та соціальну адаптацію дітей.

У зв'язку з цим актуальності набуває проблема використання сучасних методів корекційно-розвиткової роботи, які дозволяють підвищити ефективність логопедичного впливу та забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини.

Сучасні дослідники О.Вознесенська, Ю. Рібцун, І. Марченко

приділяють значну увагу використанню інноваційних технологій у логопедичній практиці, зокрема інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій та ігрових методів, а також арт-терапевтичних методів, таких як: казкотерапія, музикотерапія, пісочна терапія, малювання, лялькотерапія. Розглянемо такі види арт-терапії як лялькотерапія та пісочна терапія.

Лялькотерапія - вид арт-терапії, що сприяє розвиткові природних здібностей, образного мислення, пам’яті, емоційної сфери дитини, її самосвідомості та самоконтролю, а також формуванню емоційної адекватності, моторики, комунікації.

Використовуючи ляльки, фахівці можуть лікувати страхи, енурез і заїкання, допомагати людям у пошуку внутрішніх резервів для боротьби з хворобою, полегшувати соціальну реабілітацію осіб з інвалідністю.

Логопедична лялька – інструмент логопедичних занять, що полегшує процес комунікації вчителя-логопеда з учнем, використовуваний для

комплексного розв’язання логокорекційних, психокорекційних і загальнорозвивальних завдань.

Трипалі ляльки-рукавички мають особливу форму, оскільки один палець означає об’ємну чи пласку голову, а два інші символізують руки. Такі ляльки використовують у роботі з дошкільниками, які мають порушення вимови однак цей тип не дає змоги повністю виконати корекційні завдання. Технологія роботи з лялькою цілком доступна, її використовують під час діяльності з дошкільниками, які мають порушення мовлення. Використання функційної іграшки у вигляді логопедичної ляльки має низку переваг [1]. У роботі з дітьми, які мають заїкання, доцільно для м’язового розслаблення працювати з лялькаами-бібабо, або лялькаами-петрушками. Ідеться про іграшки, що одягають на руку й рухають ними за допомогою пальців педагога [1].

Отже, логопедичні ляльки сприяють правильній вимові звуків, відпрацюванню артикуляційних позицій за допомогою показу та пояснення.

Пісочна терапія (сендплей) — це ефективний метод арт-терапії, що використовується логопедами для корекції мовленнєвих порушень у дітей. Вона активізує дрібну моторику, знімає емоційну напругу, стимулює розвиток мовлення та комунікативних навичок, роблячи процес навчання наочним і доступним. Робота з дітьми з порушеннями мовлення часто довготривала і потребує багаторазового виконання досить одноманітних завдань, що призводить до втрати і без того нестійкої уваги й інтересу до навчальної діяльності. Саме за таких умов на допомогу приходить пісочна терапія [2]. Пісочна терапія зорієнтована на розкриття притаманного кожній дитині її внутрішнього потенціалу, а отже компенсацію наявних порушень психофізичного, зокрема мовленнєвого розвитку[2].

Отже, використання сучасних методів корекційно-розвиткової роботи є важливим фактором ефективного розвитку мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями. Інноваційні методи дозволяють підвищити результативність логопедичної роботи та забезпечити комплексний розвиток дитини.

Сучасні методи корекційно-розвиткової роботи сприяють формуванню мовленнєвої компетентності, розвитку комунікативних навичок та соціальної адаптації дітей.

Список використаних джерел

1.БЕГАС , Л. (2017). Використання логопедичної ляльки під час ігрових занять з дітьми із розладами мовлення. ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ, 75((I), 248-255.

2.Вознесенська О. Лялькотерапія: особливості та ризики використання
3.ляльки в терапії. Простір арт-терапії: зб. наук. праць. 2018. Вип. 1 (23). С. 12–
4.
5.Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. Київ, 2019. 144 с.

КОСНІЦЬКА Наталія
голова громадської організації «Вінниця ДАУН СИНДРОМ»,
членкиня ГС"Мережа батьківських організацій"

МІЖКЛАСНІ ІНКЛЮЗИВНІ ГРУПИ В СИСТЕМІ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА: ДОСВІД ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «ВІННИЦЯ ДАУН СИНДРОМ»

Питання освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку неможливо розглядати поза контекстом їхнього дорослого життя. Освітній процес у цьому випадку не обмежується засвоєнням навчальної програми, а має бути спрямований на формування здатності до самостійності, соціальної взаємодії та подальшої зайнятості. Саме відповідь на запитання «ким буде дитина після завершення навчання» визначає підходи до побудови освітніх моделей підтримки.

У практиці громадської організації «Вінниця ДАУН СИНДРОМ» сформовано підхід, який базується на ідеї безперервності підтримки та поетапного формування життєвих навичок дитини. Такий підхід передбачає не розділення освітніх форматів на «інклюзивні» чи «спеціальні», а їх поєднання в єдину систему, орієнтовану на реальні потреби дитини та її майбутнє .

У цьому контексті міжкласні інклюзивні групи розглядаються як інструмент доопрацювання освітнього процесу, який не забезпечує достатнього рівня підтримки в межах окремого класу. Йдеться не про альтернативу школі, а про створення додаткового простору навчання, де можлива індивідуалізація темпу, змісту та форм роботи.

Практична реалізація цієї моделі відбулася у 2022 році у місті Вінниці, де було створено міжкласну групу для дітей, які навчаються в інклюзивних класах різних закладів освіти . До групи увійшли учні різного віку та з різними освітніми потребами, що дозволило відійти від жорсткого вікового принципу організації навчання та зосередитися на реальному рівні розвитку дітей.

Освітній процес у межах міжкласної групи вибудовується за кількома напрямами: розвиток мовлення, формування навичок читання, опанування базових математичних уявлень, а також соціально-побутове орієнтування. Останній компонент є принципово важливим, оскільки саме він безпосередньо пов’язаний із подальшою самостійністю дитини та її включенням у соціальне середовище.

Функціонування міжкласної групи дозволило виявити ефект, який практично відсутній у традиційній моделі інклюзивного навчання. Йдеться про формування стабільного соціального кола дітей, які мають можливість взаємодіяти на регулярній основі. У межах інклюзивних класів така взаємодія часто не формується, що призводить до соціальної ізоляції дитини. Натомість міжкласна група створює середовище, де виникають стійкі соціальні зв’язки та відчуття приналежності до групи.

Окремо варто відзначити зміну підходу до оцінювання результатів навчання. У межах реалізованої моделі акцент переноситься з швидкості проходження програми на якість засвоєння матеріалу. Це дозволяє враховувати особливості сприйняття інформації дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку та забезпечує більш стійкі результати навчання.

Разом із тим, досвід впровадження міжкласних інклюзивних груп виявив низку системних обмежень. Насамперед йдеться про відсутність державного механізму фінансування таких форм

організації навчання, що унеможливлює їх масштабування . Реалізація проєкту здійснюється за рахунок ресурсів громади, що створює залежність від локальних управлінських рішень.

Не менш складним є питання координації між різними закладами освіти, оскільки діти мають різний розклад навчання, що впливає на відвідуваність занять. Формування груп також потребує значних зусиль, адже в одній школі може навчатися одна дитина, а в іншій – декілька, що ускладнює процес об'єднання.

Серйозним викликом залишається і недостатня готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі реалізації моделі було зафіксовано опір та пасивність з боку окремих педагогів, що ускладнює впровадження нових підходів до навчання .

Окремого аналізу потребує проблема відсутності узгодженої взаємодії між командами психолого-педагогічного супроводу в закладах освіти та фахівцями міжкласної групи. Незважаючи на спроби вибудувати таку співпрацю, досягти системного поєднання підходів не вдалося, що свідчить про необхідність методичного та організаційного доопрацювання цієї моделі.

Попри наявні труднощі, міжкласні інклюзивні групи демонструють потенціал як ефективний інструмент підтримки дітей з синдромом Дауна. Вони дозволяють поєднати індивідуалізацію навчання, формування стабільного соціального середовища та розвиток життєвих компетентностей, які не можуть бути забезпечені виключно в межах окремого інклюзивного класу.

Водночас досвід їх впровадження виявляє системну прогалину в організації інклюзивної освіти після початкової школи. На практиці вже формується ризик так званого «втраченого освітнього маршруту», коли дитина, яка була включена в інклюзивне навчання на початковому рівні, не отримує належного продовження підтримки на наступних етапах і змушена або повертатися до спеціальних закладів, або фактично випадати з освітнього процесу.

У цьому контексті міжкласні інклюзивні групи слід розглядати не як локальну ініціативу громади, а як модель, що потребує інституційного визнання та масштабування. Їх функціонування має бути інтегроване в систему освітніх послуг на рівні державної політики, зокрема через:

- передбачення фінансування міжкласних груп у межах освітньої субвенції після 4–5 класу;
- визначення опорних закладів освіти для організації таких груп;
- забезпечення транспортної доступності для дітей, які навчаються в різних закладах;
- підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах міжшкільної та міждисциплінарної взаємодії.

Окремої уваги потребує узгодження діяльності між командами психолого-педагогічного супроводу в закладах освіти та фахівцями, які працюють у межах міжкласних груп, що має бути врегульовано на нормативному рівні.

Таким чином, міжкласні інклюзивні групи можуть стати ключовим елементом системи підтримки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що забезпечує безперервність освітньої траєкторії, знижує ризик освітнього виключення та створює реальні передумови для подальшої соціальної інтеграції та зайнятості.

Список використаних джерел:

1.Кас'яненко О. М., Приходько Т. П., Салюк І. І. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану: виклики та перспективи // Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 13.

2.Квітка Н. О., Лапін А. В. Готовність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах війни та повоєнний час. Київ, 2025. 194 с.

3.Кричківська О. В., Хренова В. В., Гончар Н. П. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану // Наука і техніка сьогодні. Київ: Наукові перспективи, 2022. № 6 (6). С. 188–198.

4.Кучерак І. В. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022.

5.Малихін О. В., Арістова Н. О., Ліпчевська І. Л. та ін. Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2025. 107 с.

6.Шляхова Ю. О. Організація інклюзивного навчання в умовах дії воєнного стану в закладі загальної середньої освіти: кваліфікаційна робота (магістр). Київ: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025.

КОСТЮКЕВИЧ Діана,
студентка групи 411 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

МОВНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ У ЗВ'ЯЗНОМУ МОВЛЕННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

В умовах сучасного багатомовного освітнього простору проблема мовної інтерференції у дитячому мовленні набуває особливої актуальності. Процеси внутрішньої міграції, функціонування близькоспоріднених мов у повсякденному спілкуванні та воєнний стан в Україні зумовили значне розширення двомовного середовища вже на рівні дошкільного дитинства. За таких умов у мовленнєвій діяльності дитини взаємодіють дві мовні системи, що створює передумови для виникнення інтерференційних явищ.

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом мовленнєвого розвитку: саме на цьому етапі відбувається інтенсивне формування фонетико-фонематичних, лексичних і граматичних компонентів мовлення, а також становлення зв'язного мовлення як складної форми мовленнєвої діяльності. Недостатня сформованість механізмів мовленнєвого контролю та самокорекції зумовлює підвищену вразливість зв'язного мовлення дошкільників до впливу інтерференції [1].

У психолінгвістиці мовна інтерференція визначається як результат взаємодії двох мовних систем у процесі мовленнєвого породження, що виявляється у відхиленнях від мовних норм на різних рівнях організації мовлення (У. Вайнрайх, Е. Хауген, В. Розенцвейг). Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє класифікувати інтерференцію за кількома критеріями:

1) за походженням - зовнішня і внутрішня;
2) за характером перенесення - пряма і непряма;
3) за характером прояву - неприхована і прихована;
4) за лінгвістичною природою - фонетична, лексична, граматична [2].

Аналіз проявів інтерференції у зв'язному мовленні дітей-білінгвів старшого дошкільного віку засвідчив, що найпоширенішими на фонетичному рівні є порушення вимови, акцентологічні помилки, оглушення дзвінких приголосних; на лексичному рівні - це невмотивоване вживання слів з іншої мови, міжмовна омонімія ("вірне рішення" замість "правильне рішення", "мешкаю у посьолку" замість "мешкаю у селищі"); на граматичному рівні - ненормативне вживання граматичних форм, порушення структури речень. Для діагностики рівня мовленнєвої компетентності дітей використовувався Гейдельбергський тест мовленнєвого розвитку, субтести якого охоплювали розуміння граматичних структур, словотвір, конструювання речень та інші параметри.

За результатами дослідження визначено такі напрями корекційно-профілактичної роботи з подолання інтерференції у зв'язному мовленні дошкільників: контрастивно-типологічний аналіз мовних систем; свідоме порівняння і зіставлення мовних явищ двох мов; використання спеціальних мовленнєвих вправ, спрямованих на закріплення нормативних конструкцій;

формування самоконтролю мовлення у дітей; дотримання принципу "одна особа - одна мова" в освітньому та сімейному середовищі [3].

Взаємодія двох мовних систем зумовлює появу фонетичних, лексичних і граматичних порушень, що впливають на якість мовленнєвої діяльності дітей. Встановлено, що цілеспрямована корекційно-профілактична робота, зокрема зіставлення мовних явищ, використання спеціальних мовленнєвих вправ та формування навичок самоконтролю, сприяє зменшенню проявів інтерференції та розвитку нормативного мовлення.

Таким чином, своєчасне педагогічне втручання в сенситивний період мовленнєвого розвитку забезпечує не лише подолання інтерференційних помилок, а й формування здатності до усвідомленого розмежування мовних систем, що є важливою умовою ефективного мовленнєвого розвитку дітей у багатомовному середовищі.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Слово, 2004.

2.Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.

3.Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.

КОТЛОВА Людмила,
кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
ВАСИЛЮК Тетяна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю Спеціальна освіта
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблема заїкання у підлітковому віці є однією з актуальних у сучасній логопедії та спеціальній освіті [2, с.6]. Це мовленнєве порушення має багатогранну структуру та проявляється не лише у вигляді судом мовленнєвого апарату, а й супроводжується значними психологічними труднощами. У підлітковому віці заїкання часто ускладнюється вторинними реакціями: страхом мовлення, уникненням комунікативних ситуацій, підвищеною тривожністю, невпевненістю у собі. Саме тому ефективна корекція цього порушення потребує не лише формування мовленнєвих навичок, а й розвитку здатності підлітка до саморегуляції [3].

Підлітковий вік (11–15 років) характеризується інтенсивним розвитком особистості, становленням самосвідомості, формуванням ціннісних орієнтацій та підвищеною емоційною чутливістю. У цей період діти особливо гостро реагують на оцінку оточення, прагнуть до самоствердження та визнання. Наявність мовленнєвого порушення може значно ускладнювати процес соціалізації, призводити до формування негативного образу «Я» та соціальної ізоляції. Внаслідок цього заїкання закріплюється не лише як фізіологічний, а й як психологічний феномен.

У цьому контексті особливого значення набуває поняття саморегуляції. Саморегуляція розглядається як здатність особистості свідомо керувати своїми психічними станами, емоціями, поведінкою та діяльністю. Вона включає такі компоненти, як усвідомлення власних станів, постановка цілей, планування дій, контроль і корекція поведінки. У дітей підліткового віку

формування саморегуляції є одним із провідних завдань розвитку, що безпосередньо впливає на їхню навчальну діяльність, міжособистісні стосунки та загальний рівень адаптації.

Особливо перспективним у корекції заїкання є логопсихосинергетичний підхід, який поєднує логопедичні, психологічні та сенсомоторні методики з акцентом на інтеграцію когнітивних, емоційних та поведінкових процесів. Цей підхід дозволяє формувати у підлітка комплексні навички саморегуляції, спрямовані на управління мовленням і емоційним станом. Впровадження логопсихосинергетичних методів передбачає поєднання мовленнєвих вправ, дихальних і релаксаційних технік, вправ на концентрацію уваги та розвиток емоційної стійкості. Завдяки цьому підліток отримує можливість не лише коригувати мовлення, а й управляти тривогою, страхом та напругою в ситуаціях спілкування [1, с.35].

Одним із ключових напрямів формування саморегуляції є розвиток усвідомлення власних психофізіологічних станів. Підлітка необхідно навчити розпізнавати сигнали напруження, що передують виникненню мовленнєвих труднощів: прискорене дихання, підвищення м’язового тонусу, внутрішнє хвилювання. Усвідомлення цих станів дає можливість своєчасно застосовувати корекційні прийоми, зокрема уповільнення темпу мовлення, використання пауз, контроль дихання.

Важливим компонентом саморегуляції є розвиток мовленнєвого дихання. Правильне дихання забезпечує плавність мовлення, знижує напруження мовленнєвого апарату та сприяє кращому контролю над вимовою. У процесі корекційної роботи використовуються різноманітні дихальні вправи, які допомагають сформувати навички рівномірного, глибокого та ритмічного дихання. Вони також мають релаксаційний ефект, що сприяє зниженню тривожності та підвищенню впевненості підлітка [1, с.214].

Емоційна саморегуляція є ще одним важливим аспектом у роботі з підлітками, які мають заїкання. Вона передбачає вміння керувати власними емоціями, знижувати рівень страху та напруження, формувати позитивне ставлення до себе та власного мовлення. Для цього доцільно використовувати методи релаксації, аутогенного тренування, елементи арттерапії, музикотерапії, тілесно-орієнтовані практики, що активно інтегруються у логопсихосинергетичний підхід. Такі методи допомагають підліткам краще розуміти свої емоції та знаходити способи їх регуляції.

Особливу увагу слід приділяти формуванню довільної поведінки. Підліток має навчитися свідомо застосовувати сформовані мовленнєві навички у різних ситуаціях спілкування. Це включає вміння контролювати темп мовлення, використовувати паузи, правильно дихати, зберігати спокій у складних комунікативних умовах. Формування довільної поведінки відбувається поступово – від виконання вправ у безпечних умовах до застосування навичок у реальному житті.

Не менш важливим є розвиток мотиваційної сфери. Підліток має усвідомлювати значення роботи над власним мовленням, мати внутрішню мотивацію до подолання труднощів. Для цього необхідно створювати ситуації успіху, підтримувати позитивні досягнення, формувати адекватну самооцінку. Позитивна мотивація сприяє більш активному включенню підлітка у корекційний процес та підвищує його ефективність.

Співпраця з батьками є необхідною умовою ефективної корекції заїкання. Батьки повинні бути обізнаними щодо особливостей порушення, методів його подолання, способів підтримки дитини. Вони мають сприяти створенню спокійної, доброзичливої атмосфери в сім’ї, уникати надмірного тиску та критики, підтримувати зусилля підлітка у роботі над мовленням. Важливо також навчати батьків елементам саморегуляції, які вони можуть застосовувати разом із дитиною.

Комплексний підхід до корекції заїкання, що включає логопсихосинергетику, передбачає інтеграцію мовленнєвих, психологічних та сенсомоторних методів, спрямованих на формування саморегуляції. Такий підхід забезпечує ефективність та стійкість результатів, дає підлітку здатність самостійно контролювати своє мовлення та емоційний стан, що є важливим для соціальної адаптації та гармонійного розвитку особистості. [1, с.233]

Таким чином, формування навичок саморегуляції є необхідною умовою ефективної корекції заїкання у підлітковому віці. Логопсихосинергетичний підхід дозволяє поєднувати різні методики та забезпечує стійкий результат у роботі з мовленнєвими та емоційними труднощами.

Це сприяє підвищенню самооцінки, зниженню тривожності, розвитку комунікативних навичок та успішній соціалізації підлітка.

Список використаних джерел

1.Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

2.Жук Н. В. Психологічний аналіз самооцінки дітей з мовленнєвими порушеннями. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. Суми, 2019. С. 219–220.

3.Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

КОТЛОВИЙ Сергій,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальних технологій,
РЕМІНСЬКА Світлана,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Проблема взаємозв’язку мовлення та прояву емоцій є однією з фундаментальних у спеціальній педагогіці. Мовлення є не лише засобом передачі інформації, а й виступає інструментом регуляції внутрішніх психічних станів. Для дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями часто характерною ознакою є обмеженість засобів вираження почуттів, а це в свою чергу призводить до виникнення психологічних бар'єрів, зниження самооцінки та труднощів у встановленні контактів з однолітками. Розвиток емоційного інтелекту в роботі логопеда стає не стільки допоміжним елементом, а необхідним чинником ефективності всієї корекційної програми.

Ефективність стратегій залежить від створення безпечного емоційного простору, де дитина не боїться помилитися в мовленні.

Концепція емоційного інтелекту, за Д. Гоулманом, включає п'ять компонентів: самопізнання, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички [3]. У дитини з порушеннями мовлення (алалія, дизартрія, ЗНМ) ці компоненти розвиваються не рівномірно або зі значною затримкою. Неможливість дитини висловити свої прохання або почуття призводить до того, що вона замінює вербальну комунікацію на деструктивні поведінкові акти.

В роботах І. Ніколаєску, Н. Зобенько та Г. Вашека зазначено, що ефективна логопедична робота з дітьми з ЗПР поєднує педагогічні та психологічні методи, що спрямовані на подолання мовленнєвих труднощів з акцентом на процеси пізнавальної та емоційної сфери дитини. Доцільно використовувати тренувальні вправи, мнемотехніки, наочні матеріали, елементи арт-терапії тощо. Групові заняття сприяють розвитку комунікативних умінь, мовленнєвої взаємодії та соціальної адаптації дітей [1, с. 398].

Порівняльна характеристика розвитку EQ допоможе глибше зрозуміти специфіку відмінностей у розвитку дітей з нормотиповим розвитком та дітей із мовленнєвою патологією.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика розвитку компонентів EQ

Компонент EQ	**Діти дошкільного віку з нормотиповим розвитком**	**Діти дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями**
Ідентифікація емоцій	Вільно називають основні емоції, розпізнають їх за мімікою та інтонацією.	Труднощі в розпізнаванні складних емоцій; орієнтація лише на яскраві зовнішні ознаки.
Вербалізація	Описують свої стани фразою: "Я боюся, тому що...", "Мені весело".	Складнощі у доборі слів для опису внутрішніх станів; використання жестів замість слів.
Саморегуляція	Здатні заспокоїтися за допомогою вказівок дорослого або самостійно через гру.	Схильність до афективних спалахів, тривала фіксація на негативних емоціях.
Емпатія	Співчувають героям казок, розуміють причини смутку іншої дитини.	Знижений рівень співпереживання через дефіцит розуміння соціальних контекстів.

Як зазначає Ю. Рібцун, дотримуючись методики логопедичної роботи, процес розвитку емоційного інтелекту в роботі логопеда має бути інтегрованим у загальну структуру заняття і включати такі етапи:

Етап 1. Пропедевтичний (Когнітивний).

Мета: формування "банку" емоційних понять. На цьому етапі логопедом використовуються картки, піктограми та символи. Важливою є робота над *артикуляційною позою* як вираженням емоції. Наприклад, вправа «Сердитий язичок» (напруження м’язів) або «Усміхнений язичок» (розслаблення).

Етап 2. Експресивно-мовленнєвий.

Мета: розвиток здатності передавати емоції через просодику.

Вправа «Емоційна луна»: Дитина має повторити за логопедом склад або слово з різною інтонацією (питальною, радісною, сумною). Це не лише тренує фонематичний слух, а й вчить емоційної гнучкості.

Вправа «Кольоровий голос»: Дитині пропонується уявити, якого кольору її голос, коли вона радіє, і спробувати промовити звук [А] "червоним" (яскравим) голосом.

Етап 3. Комунікативно-креативний.

Мета: використання отриманих навичок у живому спілкуванні.

Театралізована діяльність: Логопед використовує пальчиковий театр, де кожен герой має свій характерний тембр та емоційний фон. Це допомагає дитині з мовленнєвими порушеннями "сховатися" за персонажем і розкріпачити своє мовлення.

Технологія активного слухання: Логопед дає дитині зворотний зв’язок: «Я бачу, що ти сьогодні засмучений через те, що вправа не виходить. Давай спробуємо разом». Це формує у дитини довіру та вчить самоаналізу [2].

Важливо зазначити, що розвиток EQ неможливий без участі батьків. Вчитель-логопед має навчати головних членів родини методам «контейнування емоційних станів». Рекомендується ведення «Щоденника успіху та емоцій», в якому дитина за допомогою наліпок позначає свій настрій після заняття. Це стимулює рефлексію та дає батькам інструмент для спілкування. Активне залучення батьків через техніки активного слухання та спільне читання книг з емоційним

підтекстом є критичним для закріплення результатів логопедичних занять. Ефективність стратегій залежить від створення безпечного емоційного простору, де дитина не боїться помилитися в мовленні.

Отже, розвиток емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями - це не додаткове навантаження на логопедичне заняття, а його органічна частина. Впровадження вправ на ідентифікацію, вербалізацію та регуляцію емоцій дозволяє підвищити ефективність корекції звуковимови за рахунок зняття емоційних затисків чи блоків. Також розширити лексико-семантичну базу мовлення. І основне - сформувати стійку мотивацію до комунікації.

Список використаних джерел

1.Ніколаєску І.О., Зобенько Н.А., Вашека Г.В. Організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з навчальними труднощами (затримкою психічного розвитку). Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина. 2024. № 10(44) С. 392-405.

2.Рібцун Ю. В. Емоційний розвиток дітей із ТПМ. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. № 16. С. 205–222.

3.Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence. 1997. Pp. 3–31.

КРАВЧУК Уляна, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Україна*
ВОРОТИНЦЕВА Олена, *доктор філософії в галузі знань 01 Освіта/педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта, вчитель-дефектолог УПШ «Ялинка», Україна, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти та логопедичної науки характеризується підвищеною увагою до проблем мовленнєвого розвитку дітей, зокрема до своєчасного виявлення й подолання фонетико-фонематичних порушень (ФФП). Це зумовлено тим, що зазначені порушення мають системний характер і негативно впливають не лише на формування правильної звуковимови, а й на розвиток фонематичних процесів, що, у свою чергу, ускладнює оволодіння дитиною навичками мовленнєвого аналізу, комунікативної взаємодії та підготовку до навчання грамоти. У зв’язку з цим особливого значення набуває пошук ефективних засобів корекційно-розвиткової роботи, які б відповідали віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку та забезпечували їх активне включення у мовленнєву діяльність.

У контексті зазначеного проблема використання ігрових технологій(ІТ) набуває особливої актуальності, оскільки гра є провідною діяльністю дошкільника та природним середовищем його розвитку. Її потенціал полягає у можливості поєднання корекційних завдань із емоційно насиченою, мотиваційно привабливою діяльністю, що сприяє підвищенню ефективності логопедичного впливу. Саме застосування ІТ створює умови для активного залучення дітей до корекційного процесу та ефективного розвитку фонетико-фонематичних компонентів мовлення.

У зв'язку з цим ІТ доцільно розглядати не лише як допоміжний метод, а як цілісну педагогічну технологію, що забезпечує системний вплив на формування звукової та фонематичної сторін мовлення і визначає перспективність їх використання у корекції ФФП у дітей старшого дошкільного віку.

ФФП мовлення у сучасному науковому дискурсі розглядаються як складне системне утворення, що потребує комплексного теоретико-методологічного осмислення. Розгляд мовленнєвого розвитку з позицій психолінгвістичного, логопедичного, психолого-педагогічного та діяльнісного підходів дозволяє трактувати ФФП мовлення як системне порушення мовленнєвої діяльності, що потребує комплексного та діяльнісно орієнтованого корекційного впливу. У межах психолінгвістичного підходу (В. Тарасун, М. Шеремет та ін. [8]) мовлення розглядається як результат взаємодії мовних і психічних процесів, що дозволяє пояснити порушення не лише як дефекти артикуляції, а як наслідок недорозвитку процесів сприймання, аналізу та програмування висловлювання.

Водночас логопедичний підхід (В. Тищенко [5]) акцентує увагу на структурі мовленнєвого дефекту, зокрема взаємозв'язку фонетичного та фонематичного компонентів, що визначає необхідність цілеспрямованого розвитку звуковимови, фонематичного слуху та операцій аналізу й синтезу.

Сутність ФФП полягає у поєднанні дефектів звуковимови з недостатньою сформованістю фонематичних процесів. На думку І. Марченко та І. Мальцевої (2016) [1], ці порушення пов'язані з недостатньою сформованістю як артикуляційної, так і перцептивної ланок мовленнєвої діяльності. М. Шеремет (2014) [7] визначає їх як системний мовленнєвий недорозвиток, при якому спостерігаються стійкі дефекти звуковимови у поєднанні з порушенням фонематичного сприймання, аналізу та синтезу. Як зазначають В. Пасько та К. Зелінська-Любченко (2018) [3], йдеться про порушення формування вимовної системи мови внаслідок дефектів сприйняття й відтворення фонем. У цьому контексті визначальним є недорозвиток фонематичного слуху, що ускладнює повноцінне розрізнення звуків і, за Л. Стаховою (2020) [4], перешкоджає формуванню навичок звукового аналізу та подальшому оволодінню грамотою. Отже, ФФП слід розглядати як системне порушення звукової організації мовлення, що охоплює артикуляційно-моторний і акустико-перцептивний рівні та зумовлює необхідність комплексного корекційно-розвиткового впливу.

Мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку є завершальним етапом становлення усного мовлення та важливою передумовою готовності до шкільного навчання. Саме в цей віковий період відбувається інтенсивне формування фонетико-фонематичної сторони мовлення, зокрема процесів фонематичного сприймання, аналізу й синтезу та автоматизації звуковимови. Однак у дітей із ФФП цей процес має ускладнений характер. Замість сформованої й стабільної звукової системи у таких дітей спостерігається її нестійкість. Для них характерним є поєднання дефектів звуковимови з недостатньою сформованістю фонематичних процесів, що проявляється у варіативності мовлення, замінах і змішуванні звуків. Зокрема, дитина може вимовляти «сапка» замість «шапка», «чані» або «ссані» замість «сани», замінювати звук [р] на [л] («лука» замість «рука») або по-різному відтворювати одне й те саме слово в різних ситуаціях («щука» – «ссюка», «чука»). Такі приклади свідчать про нестійкість фонологічних уявлень і порушення диференціації звуків.

Провідним механізмом цих порушень є недорозвиток фонематичного слуху, що ускладнює здатність дитини розрізняти та аналізувати звуки мовлення. Недостатній розвиток фонематичного слуху зумовлює труднощі звукового аналізу й синтезу та порушує усвідомлення звукової структури слова. Це проявляється у труднощах виконання навіть елементарних завдань: дитина не може визначити перший звук у слові («кіт» – називає [о]), не розрізняє подібні за звучанням слова («жук» – «шук»), не може підібрати слово на заданий звук або правильно повторити склад із близькими звуками («са-ша», «ба-па»). Як підкреслюють С. Нетьосов і Г. Курицька (2018) [2], правильна артикуляція не гарантує сформованості фонематичного сприймання, що пояснює наявність прихованих труднощів навіть при зовні правильному мовленні. У результаті, за даними

К. Хланти та А. Шаровкіної (2023) [6], такі порушення створюють ризик виникнення помилок у письмі (заміни, пропуски букв) і ускладнюють оволодіння читанням.

Отже, порушення фонематичного слуху виступає ключовим механізмом формування фонетико-фонематичних труднощів, оскільки впливає на здатність дитини до звукового аналізу, синтезу та усвідомлення звукової структури слова, що зумовлює необхідність цілеспрямованого корекційного впливу.

Системний характер ФФП мовлення зумовлює необхідність пошуку таких корекційних засобів, які б забезпечували одночасний вплив на різні компоненти мовленнєвої діяльності. У цьому контексті особливого значення набувають ІТ як інтегративний засіб корекційно-розвиткової роботи.

Організація корекційно-розвиткових занять (КРЗ) із використанням ІТ зі старшими дошкільниками з ФФП мовлення є важливою складовою логопедичної роботи, оскільки забезпечує поєднання корекційних, розвивальних і навчальних завдань у природній для дитини діяльності. Гра виступає не лише формою організації занять, а й засобом мотивації, способом подання мовленнєвого матеріалу та механізмом закріплення сформованих навичок. Її використання сприяє зниженню психоемоційного напруження, підвищенню мовленнєвої активності та формуванню позитивного ставлення до корекційного процесу, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які мають труднощі мовленнєвого розвитку.

Методика проведення занять має будуватися на принципах системності, поетапності та індивідуалізації і передбачає послідовний перехід від підготовки артикуляційного апарату до формування правильної звуковимови, її автоматизації, диференціації та використання у зв'язному мовленні. Практична реалізація цього підходу здійснюється через систему ігрових вправ: артикуляційні ігри («Веселий язичок», «Гойдалка»), дихальні вправи («Здуй пушинку», «Подуй на кораблик»), ігри на слухове сприймання («Що звучить?», «Піймай звук»), дидактичні ігри на автоматизацію звуків («Назви картинку», «Чарівний мішечок»), а також вправи на диференціацію («Розсели слова по будиночках», «Хто уважніший?»). Саме поєднання ігрової діяльності з мовленнєвими завданнями забезпечує ефективне формування фонематичних процесів і правильної звуковимови, а також сприяє розвитку мовленнєвої активності та пізнавального інтересу дітей.

Запропонована система ігрових вправ не є випадковим набором методичних прийомів, а відображає цілісну, науково обґрунтовану логіку поетапного формування мовленнєвих навичок у дітей із ФФП. Її структура забезпечує послідовний перехід від розвитку артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання до формування фонематичного сприймання, автоматизації звуків і їх диференціації у мовленні. Такий підхід відповідає сучасним діяльнісним уявленням про організацію корекційного процесу, згідно з якими мовленнєві вміння формуються у процесі активної, цілеспрямованої та мотиваційно значущої діяльності дитини. Водночас інтеграція ігрових і мовленнєвих завдань забезпечує не лише засвоєння окремих мовленнєвих дій, а й формування їх функціональної спрямованості у комунікативній практиці.

Важливим практичним аспектом є використання сюжетно-рольових ігор («Магазин», «Лікарня», «Казка за ролями»), які сприяють перенесенню сформованих мовленнєвих навичок у ситуації реального спілкування. Наприклад, у грі «Магазин звуків» дитина використовує слова із заданим звуком у діалозі, а у вправі «Лікарня для слів» – виправляє помилки, що розвиває мовленнєвий контроль. Додатково ефективним є використання мультимедійних засобів, які поєднують слухове, зорове та моторне сприймання, підвищуючи інтерес до занять і результативність корекційної роботи.

Використання сюжетно-рольових ігор сприяє перенесенню сформованих мовленнєвих навичок у реальні комунікативні ситуації, що є необхідною умовою їх повноцінного засвоєння та функціонування у мовленні дитини.

Таким чином, результати проведеного теоретико-методологічного аналізу дозволяють узагальнити, що ФФП мовлення у дітей старшого дошкільного віку доцільно розглядати як системне мовленнєве утворення, зумовлене недостатністю сформованості як звуковимовної, так і фонематичної складових мовлення, що взаємопов'язані між собою та визначають характер

мовленнєвих труднощів дитини. У такому контексті корекційно-розвиткова робота має бути спрямована не лише на усунення окремих порушень звуковимови, а на комплексний розвиток фонематичних процесів, мовленнєвої активності та здатності до усвідомлення звукової структури мовлення.

У межах дослідження ІТ обґрунтовано як методично доцільний і ефективний засіб корекції, що відповідає віковим особливостям старших дошкільників і забезпечує природне включення дитини у мовленнєву діяльність. На відміну від фрагментарного використання окремих ігор, їх застосування розглядається як цілісна педагогічна технологія, інтегрована в структуру логопедичної роботи та зорієнтована на поетапне формування мовленнєвих умінь – від розвитку артикуляційної моторики й фонематичного сприймання до автоматизації та комунікативного використання звуків. Важливо підкреслити, що ефективність ІТ зумовлена не лише їх формою, а передусім їх здатністю інтегрувати корекційні, пізнавальні та комунікативні аспекти розвитку дитини.

Узагальнюючи вищезазначене, можемо стверджувати, що ІТ у корекції ФФП мовлення старших дошкільників доцільно визначати як цілеспрямований корекційно-розвитковий процес, що інтегрує ігрову діяльність із логопедичними завданнями та забезпечує розвиток фонематичного слуху, формування правильної звуковимови й активізацію мовленнєвої діяльності дітей у процесі освітньої та корекційної взаємодії. Такий підхід має не лише корекційний, а й розвивальний потенціал, оскільки сприяє гармонізації мовленнєвого й пізнавального розвитку дитини та формує передумови її успішної подальшої соціалізації й навчання.

Список використаних джерел

1.Марченко І. С., Мальцева І. Ю. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ. Логопедія : наук.-метод. журнал. 2016. № 8. С. 50–57. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0247bd8f-0a2f-435b-80da-488d313e2122/content

2.Нетьосов С. І., Курицька Г. А. Технології корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дошкільників. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2018. № 1 (15). С. 87–90. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/1/15.pdf

3.Пасько В. В., Зелінська-Любченко К. О. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали наук.-практ. конф. (м. Суми, 15 лютого 2018 р.). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. С. 101–104. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bb51c08e-11dd-41aa-bd97-b2352ad69401/content

4.Стахова Л. Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовлення засобами музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 73, т. 2. С. 82–88. URL: http://chasopis.ps.npu.kiev.ua/archive/73/part_2/18.pdf

5.Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32 (2). С. 165–169. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nchnpu_019_2016_32(2)__31

6.Хланта К. В. Особливості формування фонетико-фонематичних процесів у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 586–588. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7130ffd6-1a1b-4e12-8634-17e90a537dd2/content

7.Шеремет М. К. Логопедія : підручник. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 672 с.

8.Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю., Кондратенко В. О., Чередніченко Н. В. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 5-те вид. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

КУЗЬМИЧ Анастасія, *студентка групи со(і)-1м карпатського національного університету імені василя стефаника*
ДЖУС Оксана, *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ВПЛИВ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ, ВІЙНИ ТА ВНУТРІШНЬОГО ПЕРЕМІЩЕННЯ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення мовлення, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивний розвиток лексико-граматичної системи, формування зв'язного мовлення та комунікативної компетентності. Водночас цей період характеризується підвищеною вразливістю до негативних впливів, зокрема стресу та психотравматичних подій, що суттєво змінює траєкторію розвитку дитини.

Умови війни створюють для дитини ситуацію хронічного стресу. До травматичних подій належать не лише безпосереднє перебування в зоні бойових дій, але й опосередковані фактори: постійні повітряні тривоги, звуки вибухів, інформаційний тиск, тривога дорослих, вимушене переселення, розлука з близькими. Для дитини дошкільного віку такі події є складними для осмислення через недостатній рівень когнітивної зрілості, що призводить до формування дезорганізованого сприйняття реальності та емоційної дестабілізації [4].

Мовлення у дошкільному віці виконує не лише комунікативну, а й регулятивну функцію, забезпечуючи організацію мислення, поведінки та взаємодії з оточенням. Однак у стані стресу відбувається зниження мовленнєвої активності, обмеження словникового запасу у спонтанному мовленні, труднощі у побудові логічно послідовних висловлювань. Діти можуть уникати мовленнєвого контакту, відповідати односкладово або взагалі відмовлятися від комунікації, що свідчить про порушення зв'язного мовлення як інтегративної функції [4].

Порушення когнітивних процесів, спричинені травмою, мають безпосередній вплив на мовленнєвий розвиток. Зокрема, у дітей спостерігаються труднощі з концентрацією уваги, зниження обсягу робочої пам'яті, порушення послідовності мислення. Оскільки зв'язне мовлення передбачає здатність до планування висловлювання, утримання смислової структури та логічної послідовності, будь-які порушення цих процесів призводять до фрагментарності мовлення, втрати причинно-наслідкових зв'язків у розповіді, труднощів у переказі та описі подій.

Дослідження показують, що діти, які зазнали комплексної травми, демонструють нижчий рівень когнітивного функціонування порівняно з однолітками, які не мали такого досвіду [6]. Особливо критичним є ранній вік виникнення травматичного досвіду, оскільки саме в цей період відбувається активне формування мовленнєвих і когнітивних структур.

Суттєвим фактором є також соціальний контекст розвитку дитини. Внутрішнє переміщення супроводжується різкою зміною середовища, що порушує звичні комунікативні практики. Соціальна ізоляція, яка нерідко супроводжує переміщення, призводить до уповільнення розвитку комунікативних навичок і звуження мовленнєвого досвіду[4].

Важливим аспектом є накопичувальний характер травматичного досвіду. Діти, які пережили війну та переміщення, зазвичай стикаються не з одним, а з низкою травматичних

факторів, що посилюють один одного. До них належать втрата дому, зміна соціального статусу, нестабільність умов життя, обмежений доступ до освіти та медичних послуг. Як зазначають дослідники, саме сукупність таких факторів, а не окремі події, визначає глибину впливу на розвиток дитини, включаючи мовлення [5].

Додатковим ускладнюючим чинником є психоемоційний стан батьків, які також перебувають у стані стресу. Дослідження підкреслюють, що сім'я є ключовим середовищем розвитку мовлення дитини, а якість взаємодії з батьками безпосередньо впливає на мовленнєву активність. У сім'ях внутрішньо переміщених осіб батьки часто мають обмежені ресурси для підтримки дитини, що проявляється у зниженні кількості та якості мовленнєвого спілкування. Це, своєю чергою, негативно позначається на розвитку зв'язного мовлення, яке формується через постійний діалог, пояснення, обговорення подій і спільну діяльність.

Одним із характерних проявів впливу психотравми є порушення плавності мовлення. У дітей, які пережили травматичні події, можуть виникати або загострюватися такі порушення, як заїкання, мовленнєві блоки, повторення звуків і складів, порушення темпу та ритму мовлення. Такі зміни пов'язані з підвищеною тривожністю, м'язовою напругою та дисфункцією нервової системи, що виникає внаслідок тривалого стресу. Дослідники підкреслюють, що заїкання у цьому випадку має невротичний характер і є реакцією на сильне емоційне потрясіння або тривале перебування у стані страху [2].

Важливою особливістю є можливість регресу мовленнєвого розвитку. Діти, які вже досягли певного рівня мовленнєвої компетентності, можуть втрачати сформовані навички, повертаючись до більш ранніх форм мовлення. Це може проявлятися у спрощенні граматичних конструкцій, зменшенні словникового запасу, використанні коротких або незавершених висловлювань. Такий регрес є типовою реакцією психіки на травму, коли дитина повертається до більш ранніх, «безпечніших» моделей поведінки.

Поряд із цим спостерігаються труднощі у формуванні зв'язного мовлення як складної інтегративної функції. Дитині важко будувати послідовні розповіді, утримувати логіку викладу, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Її висловлювання можуть бути фрагментарними, емоційно насиченими, але структурно неорганізованими. Це пояснюється тим, що травматичний досвід порушує не лише мовлення, а й мислення, яке лежить в основі мовленнєвої діяльності.

Не менш важливим є вплив внутрішнього переміщення як окремого травматичного фактору. Діти із сімей ВПО часто опиняються у новому мовному середовищі, яке може відрізнятися діалектно, культурно або навіть мовою спілкування. Це створює додаткові труднощі для мовленнєвого розвитку, оскільки дитина змушена адаптуватися до нових мовленнєвих норм, що в умовах стресу є особливо складним завданням.

Таким чином, вплив травматичних подій і внутрішнього переміщення проявляється у різних аспектах мовленнєвої діяльності: від фізіологічних порушень мовлення до складних когнітивно-комунікативних труднощів. Ці порушення мають системний характер і потребують комплексного підходу до їх розуміння та подальшої корекції. Разом із тим, не всі діти однаково реагують на травматичні події. Важливу роль відіграють індивідуальні особливості дитини, такі як темперамент, рівень емоційної чутливості, попередній досвід, а також наявність підтримуючого середовища. Деякі діти демонструють відносну стійкість до стресу та зберігають нормальний темп розвитку, що свідчить про наявність захисних механізмів і ресурсів адаптації [5]. Однак навіть у таких випадках ризик порушень мовлення зберігається, особливо за умови тривалого впливу стресових факторів.

Серед факторів ризику для мовленнєвого розвитку дітей ВПО можна виокремити такі: тривалість та інтенсивність травматичного досвіду, ранній вік дитини на момент травми, відсутність стабільного середовища, низький рівень соціальної підтримки, психоемоційні проблеми батьків. До факторів захисту належать: наявність стабільних емоційних зв'язків із дорослими, підтримка з боку сім'ї та громади, доступ до освітніх і корекційних послуг, можливість включення у соціальну взаємодію.

Важливим напрямом підтримки мовленнєвого розвитку дітей у таких умовах є створення безпечного та стимулюючого середовища, яке сприяє зниженню рівня тривожності та активізації

мовленнєвої діяльності. Дослідження підкреслюють ефективність ігрової діяльності як засобу розвитку мовлення та емоційної регуляції. Гра дозволяє дитині символічно відтворювати свої переживання, виражати емоції та формувати мовленнєві навички у природному для неї контексті [1]. Крім того, важливу роль відіграють психолінгвотерапевтичні та психокорекційні підходи, спрямовані на гармонізацію мовлення та пов'язаних із ним психічних процесів. Такі підходи передбачають інтеграцію роботи логопеда, психолога та інших фахівців, що дозволяє врахувати комплексний характер порушень і забезпечити більш ефективну допомогу дитині. Тому мовленнєві порушення, спричинені психотравмою, потребують міждисциплінарного підходу та поєднання мовленнєвої і психологічної корекції [3].

Таким чином, мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в умовах війни та внутрішнього переміщення формується під впливом складної системи взаємопов'язаних чинників. Психоемоційні наслідки травми, когнітивні порушення, зміни у соціальному середовищі та сімейній взаємодії створюють умови, у яких мовлення дитини зазнає значних трансформацій. Розуміння цих процесів є необхідною основою для розробки ефективних корекційних стратегій, спрямованих на підтримку розвитку зв'язного мовлення у дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб.

Список використаних джерел

1.Боревич К. В., Горошко В. І. Фізична терапія у дітей дошкільного віку при посттравматичному синдромі в період воєнного стану. Матеріали наукової конференції. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. С. 16–18.

2.Дробіт Л., Сербенюк С., Федорчак С. Особливості мовлення осіб із заїканням, спричиненим посттравматичним стресовим розладом. 2024. С. 54–58.

3.Калмикова Л., Харченко Н., Мисан І. Подолання психотравмівних станів у дітей із тимчасово переміщених сімей в умовах війни. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2024. № 1 (32). С. 90–99.

4.Пророк Н. В., Чекстере О. Ю. Вплив війни на сприйняття дітьми навколишнього світу. 2023. С. 1–15.

5.Hazer L., Gredebäck G. The effects of war, displacement, and trauma on child development. Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10.

6.Matte-Landry A., Grisé Bolduc M.-E., Tanguay-Garneau L., Collin-Vézina D., Ouellet-Morin I. Cognitive outcomes of children with complex trauma: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. Trauma, Violence, & Abuse. 2023. Vol. 24, № 4. С. 2743–2757.

КУЛИК Наталя, *здобувачка магістерського рівня освіти групи 11СОз,*
Науковий керівник: ***ТЕЛЬНА Ольга,*** *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПСИХОНЕВРОЛОГІЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: МЕТОДИЧНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Відомо, що одним із найбільш негативних наслідків російсько-української війни стало суттєве збільшення тиску на психоемоційний стан людей, підвищення рівня стресу та загальної напруженості, особливо в прифронтових областях нашої країни. На жаль, це, в першу чергу, позначилося на дітях, нервова система яких перебуває ще в процесі становлення і зазнає особливо нищівних втрат від безпосередніх загроз їхньому життю та здоров'ю. Це зумовило як збільшення

загальної кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема, з психоневрологічними розладами, так і погіршенню психоемоційного добробуту цих осіб [6].

Діти з психоневрологічними порушеннями — це достатньо широка категорія дітей з особливими освітніми потребами, які мають вроджені чи набуті відхилення у психічному або фізичному розвитку (СДВГ, аутизм, ЗПР, органічні ураження мозку), що потребують системної корекційно-розвивальної допомоги та спеціально створених навчально-виховних умов. Вони можуть мати труднощі з навчанням, концентрацією уваги, з дотриманням правил поведінки, з емоційною стабільністю та соціалізацією [5].

У прифронтових районах, де шкільне навчання проводиться або повністю дистанційно, або в змішаному (дистанційно-очному) форматі, коли діти постійно відчувають безпосередню загрозу своєму життю та здоров'ю, непокоються про своїх найближчих родичів і друзів, якщо не бачать їх поряд зі собою, особливі труднощі мають ті, чия нервова система характеризується незрілістю, чиї адаптаційні та соціально-комунікативні навички перебувають на порівняно низькому рівні. Це стосується, передовсім, молодших школярів із психоневрологічними порушеннями, котрим доводиться стикатися з подвійним тиском зовнішніх умов (небезпеки життя у зоні збройного конфлікту) та внутрішніми (труднощі адаптації до шкільного середовища, опанування навчальним матеріалом) викликами.

У цьому контексті важливим видається питання фізичного виховання даної категорії дітей, оскільки фізична сфера розвитку молодших школярів із психоневрологічними порушеннями, з одного боку, потребує удосконалення, а з іншого, може бути достатньо ефективним корекційним засобом [1].

Молодшим школярам із психоневрологічними порушеннями притаманні певні особливості моторного розвитку:

- - відставання у становленні довільних рухових і статичних функцій;
- сповільненість і недостатня координованість довільних рухів;
- підвищена рухова активність, непосидючість, розгальмованість;
- ускладнення процесу засвоєння нових рухових дій, особливо тих, що пов'язані з дрібними точними рухами;
- недостатність рухового тонусу, що призводить до порушення автоматизації рухів і дій;
- підвищена виснаженість (уповільнення темпу, нечіткість рухів з наступною втратою рухового стереотипу);
- недостатність ритмічності та автоматизації рухів;
- недостатній розвиток дрібної моторики;
- загальне фізичне і соматичне ослаблення [3].

Основними причинами таких порушень науковці вважають незрілість морфофунціональних структур мозку, відповідальних за організацію та регулювання рухової активності, а також виражене органічне ураження підкоркових і коркових структур головного мозку [7, с. 78].

Специфічні особливості психомоторного розвитку молодших школярів із психоневрологічними порушеннями слід враховувати під час організації режиму дня закладу освіти. Ранкова гімнастика, фізкультурні заняття, рухливі ігри й індивідуальна робота з фізичного виховання організовуються з урахуванням таких вимог:

- Використання комплексу специфічних навчальних методів і прийомів під час виконання вправ словесних (неодноразові повторення, називання виконуваних дій, термінів), наочних (показ, використання схем, моделей), практичних (спільне з дорослим виконання вправ, тактильна допомога).
- На заняттях увесь матеріал слід ділити на частини; новий матеріал має бути мінімальним; необхідно вдаватися до багаторазового повторення раніше засвоєних дій.
- Обмежене використання (уникання) вправ до шиї (для дітей з нестійкістю шийного відділу хребта), вправ із різкими нахилами та поворотами голови, глибокими нахилами тулуба,

різкими стрибками (для дітей з гіпертензійним синдромом); інтенсивних стрибків і присідань, активних рухливих ігор для дітей з гіпердинамічним синдромом (заміна їх на менш рухливі).

- Не використовувати вправи з тривалим статичним напруженням м'язів і силові вправи, що вимагають затримки або напруження дихання.
- У комплексах ігор і вправ надавати перевагу вправам із предметами різного розміру (для вдосконалення функції хапання та розвитку дрібної моторики рук).
- Введення до структури заняття дихальних вправ (після кожної його частини) [3].

Окрім того, слід пам'ятати, що для того, щоб фізичне виховання молодших школярів із психоневрологічними порушеннями сприяло підвищенню загального добробуту цих дітей, рекомендовано використовувати такі види рухової активності:

- ходіння, спрямоване на розвиток основних рухів тіла;
- формування вміння правильно тримати корпус, дотримуватися ритму ходи;
- вдосконалення узгоджених рухів рук і ніг;
- формування слухо-рухової та зорово-рухової координації [2].

Також, дослідники наголошують на тому, що ефективними засобами та методами фізичного виховання молодших школярів із психоневрологічними порушеннями, спрямованими на вирішення корекційно-оздоровчих завдань є: сюжетна форма організації фізкультурних занять на основі ігрової мотивації; зменшення тривалості фізкультурних занять, введення у процес фізичного виховання елементів інтегрованої діяльності, релаксації, ритмопластики, логоритміки, психогімнастики, ігрової діяльності. Це сприяє збільшенню моторної та загальної щільності фізкультурних занять, а також покращенню стійкості уваги дітей на заняттях [3].

Варто також наголосити на тому, що для дітей із ЗПР, СДУГ та РДА дуже важливо влаштовувати періодичні фіскультхвилинки, короткі періоди психорелаксації, що супроводжуються або підвищеною фізичною активністю (щоб зняти зайву напруженість нервової системи та м'язового тонусу), або моторного розслаблення (щоб відновити енергію, подолати психоемоційне виснаження), якими супроводжується шкільне навчання цих дітей [4].

У таких випадках рухова активність молодших школярів із психоневрологічними розладами має бути керованою, чітко структурованою і такою, що досягає не лише розвантажувальної, а й корекційно-розвивальної мети. Це досягається шляхом підтримання невимушеної розмови з дітьми, надання їм чітких і зрозумілих інструкцій, вимовлених спокійним і дружнім тоном. Дитина має відчувати позитивне до себе ставлення та психоемоційну підтримку дорослого за будь-яких обставин [4]. Така робота проводиться як під час очного навчання, коли молодші школярі перебувають у закладі освіти разом зі своїми однолітками, так і в онлайн форматі, коли безпосередній фізичний контакт педагога з дитиною неможливий. У ситуаціях дистанційного навчання рекомендована присутність батків або інших повнолітніх членів родини молодшого школяра з психоневрологічними розладами під час заняття, щоб уникнути можливих травм або погіршення самопочуття дитини в разі неправильного виконання нею вказівок педагога.

Отже, можемо підсумувати викладене вище, зазначивши, що фізичне виховання молодших школярів із психоневрологічними порушеннями характеризується низкою специфічних особливостей і спрямоване на корекцію наявних рухових порушень, зміцнення здоров'я та розвиток емоційно-вольової сфери через ігрові методи, знижену інтенсивність і ритмопластику. Основу системи фізичного виховання дітей цієї категорії складають корекційно-розвивальні вправи та ігри на координацію рухів тіла, розвиток загальної та спеціальної моторики, формування правильної постави, поліпшення психоемоційного стану через керовану рухову активність, що в сукупності має позитивний вплив на загальний добробут індивіда [].

Список використаних джерел:

1.Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів. Луцьк : Вежа-Друк, 2014.68 с.

2.Вовчик_Блакитна О.О. Емоційне благополуччя дитини - засіб і мета реабілітаційної роботи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. Київ : Університет "Україна", 2004. 448 с.

3.Дудіцька С.П., Мартин П.М., Ковач Ш.А., Домашенко Н.О., Особливості рухової активності дітей із затримкою психічного розвитку у дошкільних закладах освіти. Інноваційна педагогіка. Вип. 44. Т. 3, 2022. С. 134-138. https://doi.org/10.32843/2663-

4.Окамото Г. Основи фізичної реабілітації. Пер. з анг. Львів: Галицька видавнича спілка, 2012. 294 с.

5.Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. – Київ : Генеза, 2024. – 272 с.

6.Тельна О. А. Роль спеціальних педагогів у реінтеграції найвразливіших жертв російсько-української війни. Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності (до 30-річчя заснування наукової школи педагогіки та психології життєтворчості особистості, 75-річчя з дня народження Івана Гнатовича Єрмакова та 100-річчя з дня народження Лідії Василівни Сохань) : зб. тез доповідей Міжнар. Наук.-практ. Конф. (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид- во Хортицької національної академії, 2024. С. 307-309.

7.Шпак В.П. Реабілітаційна педагогіка: Навчальний посібник. Полтава : АСМІ, 2006. 328 с.

КУЛІШОВА Олена, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ТЕЛЬНА Ольга, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА РОБОТА ЗІ СТАБІЛІЗАЦІЄЮ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ІЗ ОЗНАКАМИ РАС ЗАСОБАМИ МАСКОТЕРАПІЇ

Сучасні умови вимушеної міграції зумовлюють зростання числа підлітків, які переживають емоційну дезадаптацію, тривожність і труднощі соціальної інтеграції. Особливу вразливість проявляють підлітки з ознаками розладів аутистичного спектра (РАС), для яких характерні труднощі комунікації, порушення розпізнавання емоцій та особливості сенсорного сприйняття [5, с. 42].

Згідно з даними досліджень, травматичний досвід і нестабільне соціальне середовище підвищують рівень тривожності, емоційної нестійкості та соціальної ізоляції у дітей і підлітків [8, с. 26]. В умовах іншомовного оточення ці труднощі посилюються, формуючи додаткові бар’єри у самовираженні [9, с. 325].

У цьому зв’язку особливого значення набувають методи психокорекційної педагогіки, що забезпечують безпечний простір для вираження внутрішнього досвіду.

Одним із ефективних методів є маскотерапія, яка використовується як архетипічний інструмент психокорекції.

Арт-терапевтична техніка створення терапевтичної маски, заснована на юнгіанській концепції архетипів та елементах казко- і міфотерапії, забезпечує безпечну психологічну дистанцію під час роботи з внутрішніми переживаннями підлітка [1, с. 112].

Маска виступає як «персона» — соціальна роль, і водночас як захисний механізм («щит»), що дозволяє підлітку проєктувати приховані емоції, травматичний досвід і внутрішні ресурси без прямого зіткнення з ними.

Згідно з Карлом Густавом Юнгом, архетипи є універсальними структурами колективного несвідомого, а робота з архетипом героя сприяє інтеграції «тіні» та зміцненню цілісності особистості [1, с. 156–158].

Звернення до міфологічних і казкових образів посилює терапевтичний ефект. У процесі створення маски підліток:

- відокремлює «себе справжнього» від захисних механізмів;
- виражає пригнічені емоції;
- символічно проживає внутрішні конфлікти;
- активізує внутрішні ресурси.

Арт-терапевтичні методи сприяють зниженню психоемоційного напруження та розвитку навичок саморегуляції за рахунок невербального вираження переживань [3, с. 67–69].

Особливого значення цей підхід набуває в роботі з підлітками-переселенцями, оскільки іншомовне оточення посилює бар'єр самовираження та потребу в безпечних формах комунікації [4, с. 28].

Водночас маскотерапія може виступати як засіб формування ідентичності та соціальної інтеграції.

Проведення маскотерапевтичних занять в інклюзивній групі забезпечує комплексний психокорекційний вплив [6, с. 112].

Маскотерапія в інклюзивному середовищі:

- сприяє безпечному самовираженню підлітків з ознаками РАС;
- формує емпатію та толерантність у нормотипових однолітків;
- розвиває навички співпраці та взаємодії.

Використання наративного підходу дозволяє підлітку переосмислити особистий досвід через символічні образи [2, с. 134].

Практика показує, що вже після 2–3 занять знижується рівень тривожності, підвищується усвідомленість емоцій та поліпшується соціальна взаємодія [7, с. 45].

Це підтверджує ефективність арт-терапії як універсального методу, що впливає на емоційну, когнітивну та соціальну сфери [3, с. 85].

Тому арт-терапевтична робота з використанням маскотерапії в інклюзивній групі підлітків-переселенців з ознаками РАС є ефективним і науково обґрунтованим методом психокорекційної педагогіки.

Застосування юнгіанської концепції архетипів у поєднанні зі сказко- і міфотерапією забезпечує безпечну дистанцію під час роботи з травматичним досвідом, сприяє інтеграції особистості та зміцненню ідентичності.

Метод дозволяє одночасно вирішувати індивідуальні завдання (стабілізація емоційного стану, зниження тривожності, розвиток саморегуляції) та групові завдання (формування емпатії, толерантності та досвіду співпраці).

У довгостроковій перспективі це сприяє успішній соціальній адаптації підлітків, зниженню ризику дезадаптації та стигматизації, що особливо важливо в умовах культурного переходу.

Системне впровадження маскотерапії в практику психокорекційної педагогіки потребує включення методу в стандарти роботи з ООП та підлітками-переселенцями, підготовки фахівців і подальших емпіричних досліджень.

Практичний досвід показує, що використання маски як архетипічного інструменту дозволяє підліткам з ознаками РАС набути безпечний спосіб самовираження, а їхнім однолітками — розвинути емпатію та соціальну чутливість.

Список використаних джерел

1.Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. К. : Золоті ворота, 2015. 148 с.

2.Гундертайло Ю. Д. Потенціал арт-терапевтичних технологій відновлення життєвої неперервності переселенців // Простір арт-терапії : зб. наук. ст. Вип. 2 (21). К. : Золоті ворота, 2016. С. 25–32.

3.Католик Г. В. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Львів : ЛДУВС, 2020. 196 с.

4.Колпакчі О. С. Арт-терапія: курс лекцій. К., 2018. 288 с.

5.Копитін А. І. Практична арт-терапія: лікування, реабілітація, тренінг. М. : Когіто-Центр, 2008. 288 с.

6.Пантьок М. Арт-терапія в психологічній адаптації дітей вимушених мігрантів // Актуальні проблеми психології. 2017. Вип. 17. С. 322–330.

7.Суворова А. Д. Вплив арт-терапії на емоційний стан дітей-переселенців : дис. … магістра. Одеса, 2025. 82 с.

8.Шахов В. І. Арттерапія як засіб психологічної підтримки внутрішньо переміщених жінок // Habitus. 2024. № 67. С. 24–30.

9.Юнг К. Ґ. Архетипи і колективне несвідоме / пер. з нім. К. Котюк; наук. ред. О. Фешовець. 2-ге опрац. вид. Львів : Астролябія, 2018. 608 с.

10.Як ООН підтримує Цілі сталого розвитку в Україні. URL: https://ukraine.un.org/uk/sdgs (дата звернення: 16.04.2026).

КУЩ Катерина, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

ЯЦИНІК Алла, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

МЕТОДИЧНІ НАСТАНОВИ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку слід розглядати як комплексний процес, що охоплює не лише становлення пізнавальної діяльності та активізацію вищих психічних функцій, а й забезпечує можливість повноцінної комунікації та входження дитини в соціальне середовище. Мовлення виступає важливим показником загального розвитку особистості та водночас є інструментом взаємодії з оточенням. Саме тому у нормативно-правових документах, що регламентують дошкільну освіту, формування мовленнєвої компетентності визначається одним із провідних освітніх завдань.

Ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної підготовки педагогічних працівників. Усі фахівці, які беруть участь в організації освітнього процесу, повинні орієнтуватися у сучасних підходах до розвитку мовлення, володіти відповідними методиками, знати оптимальні засоби та прийоми формування мовленнєвої компетентності. Окрім цього, важливим є розуміння програмових вимог, нормативної бази, а також особливостей психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Організація освітньо-корекційної роботи передбачає врахування індивідуальних можливостей кожної дитини. Доцільно спиратися на її сильні сторони, поступово розширюючи зону найближчого розвитку. Водночас слід зважати на те, що темп засвоєння знань, формування вмінь і навичок може бути уповільненим, що потребує додаткового часу та зусиль з боку педагога.

Подання навчального матеріалу має бути диференційованим, відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей. Ефективним є поєднання компетентнісного підходу з мультисенсорним, коли інформація сприймається через різні канали: слуховий, зоровий та практичний досвід. Значну увагу необхідно приділяти повторенню та закріпленню, що забезпечує стійкість сформованих умінь.

Важливим компонентом освітнього процесу є формування позитивної мотивації до навчання. Дитина повинна відчувати успіх у діяльності, що сприяє підвищенню її впевненості та активності. У цьому контексті велике значення має емоційна підтримка з боку педагога, його вміння проявляти терпіння та обирати адекватні способи взаємодії відповідно до стану дитини, її настрою та індивідуальних особливостей.

Необхідною умовою результативної роботи є врахування рівня сформованості мовленнєвої компетентності, зокрема розуміння зверненого мовлення. Це дозволяє обґрунтовано обирати провідні методи навчання, наочні, практичні чи словесні, та визначати оптимальне їх поєднання.

Організовуючи діяльність, педагог має забезпечити зрозумілість поставлених завдань, чітко пояснювати їх зміст і перевіряти, наскільки дитина усвідомлює спосіб виконання. У разі потреби необхідно покроково розібрати алгоритм дій. Водночас важливо дотримуватися балансу у темпі роботи: не поспішати, але й не перевантажувати дитину тривалим виконанням одного завдання, щоб уникнути втоми та втрати інтересу.

Під час занять слід забезпечувати логічну послідовність і плавність переходу між різними видами діяльності. Це сприяє підтримці уваги та створює комфортні умови для навчання.

Окрему увагу варто приділити взаємодії з батьками. Залучення родини до процесу розвитку мовлення підвищує його ефективність, оскільки дитина отримує підтримку у різних середовищах. Узгоджені дії педагогів і батьків сприяють досягненню кращих результатів, а доброзичлива атмосфера та віра в можливості дитини позитивно впливають на її розвиток.

Водночас доцільним є використання елементів етнопедагогіки як засобу розвитку мовленнєвої компетентності. Ознайомлення з фольклором, художніми творами, їх переказ, участь у театралізованих іграх і драматизаціях створюють природні мовленнєві ситуації. Такі види діяльності не лише стимулюють мовленнєву активність, а й сприяють розвитку комунікативних умінь, соціалізації, формуванню морально-естетичних цінностей. Крім того, ігрові та театралізовані форми можуть виконувати функцію альтернативних засобів комунікації.

Отже, формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребує системного, комплексного підходу, що поєднує різні методи, форми та засоби роботи. Сподіваємося, що запропоновані рекомендації стануть корисними для педагогів і сприятимуть підвищенню ефективності мовленнєвого розвитку дітей.

Список використаних джерел

1.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 2015.704 с.

2.Калініна Т. С., Яцинік А. В.Теоретичний аналіз з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів Науковий вісник Ужгородського національного університету Серія Психологія Випуск 2. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2024. с. 119-124.

3.Проскурняк О.І, Калініна Т.С., Яцинік А.В. До проблеми розвитку мовлення у дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах кризових соціальних викликів. «Наукові інновації та передові технології»: 3(55) 2026. С.1600-1611.

ЛІСАЧЕНКО Вікторія, *асистент вчителя Люботинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №4 Харківської обласної Ради*
ПЄХАРЄВА Альона, *кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Розвиток емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру посідає важливе місце в сучасній теорії та практиці спеціальної освіти, оскільки саме стан емоційної регуляції, самоконтролю, довільної поведінки та здатності до соціальної взаємодії значною мірою визначає успішність навчання, адаптацію дитини до освітнього середовища й ефективність корекційно-розвиткової роботи. У зв'язку з цим особливої ваги набуває принцип індивідуалізації, що дає змогу вибудовувати зміст і способи педагогічного впливу з урахуванням вікових, психологічних та освітніх потреб кожної дитини

Проблема розвитку емоційно-вольової сфери, психолого-педагогічного супроводу та індивідуалізації корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру знайшла відображення у працях вітчизняних учених Н. Компанець, Л. Прохоренко, Н. Ярмоли, Т. Скрипник, О. Камінської. У зарубіжному науковому просторі вагомий внесок у розроблення окремих аспектів цієї проблематики зробили А. Айрес, Т. Грандін, Л. Міллер, А. Фішер, Д. Рестой.

Принцип індивідуалізації в корекційній роботі з розвитку емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру передбачає спрямування педагогічного впливу на конкретну дитину з урахуванням її індивідуального профілю розвитку. Йдеться не лише про фіксацію труднощів, а й про виявлення сильних сторін, актуальних можливостей, особливостей емоційного реагування, пізнавальної діяльності, поведінки та взаємодії з оточенням. Саме тому індивідуалізація розглядається як засадничий орієнтир, що визначає зміст, темп, методи та послідовність корекційно-розвивальної роботи [3; 4].

Початковим етапом реалізації цього принципу є всебічне психолого-педагогічне вивчення дитини. Таке вивчення дає змогу встановити, які саме труднощі переважають у структурі емоційно-вольового розвитку: недостатня довільна регуляція поведінки, емоційна нестійкість, труднощі самоконтролю, імпульсивність, виражена тривожність або утруднення в прийнятті змін і нових вимог. На основі одержаних результатів визначаються пріоритетні напрями корекційної допомоги, що унеможливлює формальний або шаблонний підхід до організації занять [3].

Важливим виявом принципу індивідуалізації є укладання індивідуальної програми розвитку та добір таких форм і методів роботи, які відповідають освітнім потребам дитини. У цьому контексті доцільними є адаптація й модифікація навчального матеріалу, варіювання обсягу та складності завдань, поетапне формування навичок саморегуляції, використання наочного підкріплення, чіткої структурованості діяльності, прогнозованого режиму та повторюваності вправ. Така організація корекційної роботи створює умови для поступового розвитку емоційної стійкості, довільності поведінки та здатності діяти відповідно до правила й інструкції [4; 5].

Окремої уваги заслуговує положення про те, що індивідуалізація корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру має враховувати не лише особливості емоційного реагування, а й своєрідність сенсорної організації дитини. У працях К. Вариводи та І. Григуса наголошено на значущості сенсорної інтеграції в системі допомоги дітям з аутистичними порушеннями, оскільки труднощі обробки сенсорної інформації безпосередньо позначаються на поведінкових реакціях, рівні напруження, стійкості уваги та можливості дитини зберігати емоційну рівновагу [1]. З огляду на це, індивідуалізація корекційної роботи має передбачати добір таких умов і вправ, які зменшують сенсорне перевантаження та створюють підґрунтя для розвитку саморегуляції.

У цьому контексті розвиток емоційно-вольової сфери доцільно розглядати в єдності з нейропсихологічною та сенсорною корекцією. Якщо дитина краще сприймає, упорядковує й контролює потік зовнішніх подразників, це позитивно впливає на її здатність дотримуватися правил, утримувати цілеспрямовану поведінку, знижувати афективні зриви та більш конструктивно взаємодіяти з дорослими й однолітками. [2].

Не менш значущою умовою індивідуалізованої корекційної роботи є узгоджена взаємодія всіх учасників психолого-педагогічного супроводу. Ефективність розвитку емоційно-вольової сфери значною мірою залежить від послідовності вимог і способів підтримки, які дитина отримує в закладі освіти та в сім'ї. Тому важливого значення набуває співпраця педагогів, фахівців супроводу та батьків, спільне визначення цілей, добір прийомів підтримки й регулярне обговорення динаміки розвитку дитини [3; 5].

Узагальнення сучасних зарубіжних досліджень засвідчує, що цілеспрямована робота, спрямована на розвиток емоційної регуляції в дітей з аутистичними порушеннями, має позитивний ефект, а отже, індивідуалізований підхід є необхідною умовою підвищення результативності корекційно-розвивальної допомоги [6].

Список використаних джерел

1.Варивода К. Сенсорна інтеграція як ключовий компонент нейропсихологічної корекції дітей з розладами спектра аутизму. Перспективи та інновації науки. 2023. № 12(30). С. 609-622. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-609-622.

2.Григус І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. Rehabilitation & Recreation. 2022. URL: https://rehabrec.org/index.php/rehabilitation/article/view/225 (дата звернення: 20.04.2026).

3.Компанець Н. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери : наук.-метод. посіб. Київ : Актуальна освіта, 2023. 120 с. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.12

4.Прохоренко Л. І. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери) (для дітей 1-4 класів). Київ : Генеза, 2025. 91 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/745078/ (дата звернення: 20.04.2026).

5.Ярмола Н. А. Інклюзивне навчання. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 125 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/747924/ (дата звернення: 20.04.2026).

6.Restoy D. et al. Emotion regulation and emotion dysregulation in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis of evaluation and intervention studies. Clinical Psychology Review. 2024. Vol. 109. Art. 102410. DOI: 10.1016/j.cpr.2024.102410

ЛОМАНЕНКО Ніна, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

ЯКОВЕНКО Віта, *доктор філософії, доцен, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти , КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ КАЗКОТЕРАПІЇ

В умовах соціальної нестабільності, яка характеризує сучасне українське суспільство, питання емоційного благополуччя дітей набуває особливої гостроти. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ця проблема постає вдвічі гострішою: їхня нервова система більш уразлива до зовнішніх стресорів, а механізми психологічного захисту – значно слабші, ніж у однолітків із нормативним розвитком [5].

Тривожність і страхи – не просто тимчасові реакції на небезпеку, а стійкі психічні стани, що суттєво обмежують пізнавальну активність дитини, гальмують формування соціальних навичок і знижують якість життя загалом. За умов інтелектуальної недостатності ці стани набувають особливо стійкого характеру, оскільки дитина не завжди здатна усвідомити й вербалізувати джерело власного занепокоєння [6].

Теоретичним підґрунтям для розуміння цього взаємозв'язку слугує концепція єдності інтелекту та афекту, відповідно до якої порушення пізнавальної діяльності неминуче позначається на емоційно-вольовій сфері особистості та навпаки. Саме це обґрунтовує необхідність пошуку м'яких, але дієвих корекційних засобів, здатних впливати на дитину на рівні образу та почуття, а не лише поняття [3]. Одним із таких засобів є казкотерапія – метод, що дозволяє звернутися до глибинних переживань дитини через доступну й природну для неї форму – казку [5].

Емоційна сфера дитини з інтелектуальними порушеннями відрізняється рядом характерних особливостей. Передусім це незрілість і низька диференціація переживань: дитина може відчувати дискомфорт, але не вміє розрізнити, чи це страх, образа чи розчарування. Поверхневість і нестійкість емоційних реакцій поєднуються зі слабкістю вольової саморегуляції – нездатністю стримати афективний спалах або, навпаки, мобілізувати себе у стресовій ситуації [3].

Тривожність у таких дітей виявляється на кількох рівнях. На фізіологічному – це соматичні прояви (прискорене серцебиття, напруження м'язів, розлади сну). На поведінковому – відмова від нових видів діяльності, уникання незнайомих людей, надмірна залежність від дорослих. На когнітивному – схильність до катастрофізації, очікування невдачі, негативні прогнози щодо власних можливостей. Тривожність часто набуває форми невротичних реакцій і суттєво заважає адаптації в умовах навчального закладу [6].

Конкретні страхи дітей з розумовою відсталістю відрізняються від страхів їхніх нормотипових однолітків як за змістом, так і за інтенсивністю. Особливо поширеними є страхи природних явищ (грому, темряви, вітру), страхи, пов'язані зі здоров'ям і смертю батьків, а також страхи соціальної взаємодії – відторгнення, глузування, оцінки з боку ровесників. При цьому зміст страхів має помітні гендерні відмінності: у дівчат частіше переважають соціальні та ситуативні страхи, у хлопців – страхи фізичної небезпеки та стихій [6].

Слід також зазначити, що психофізіологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями – знижений поріг збудливості, труднощі з переключенням уваги, обмежені можливості переробки емоційного досвіду – роблять їх особливо вразливими в ситуаціях невизначеності та змін. Саме тому корекційна робота з такими дітьми вимагає не лише знання специфіки їхніх страхів, а й особливих, делікатних підходів [5; 3].

Казкотерапія як психокорекційний метод ґрунтується на унікальній властивості казкової форми – здатності звертатися одночасно до свідомого та підсвідомого рівнів психіки. Казка не дає готових відповідей і не нав'язує моральних настанов прямо; натомість вона пропонує дитині пережити складну ситуацію в безпечному, дистанційованому форматі – крізь досвід вигаданого героя [5].

Ключовим механізмом впливу є ідентифікація дитини з персонажем. Переживаючи разом із героєм страх, невизначеність і подолання, дитина отримує новий емоційний досвід: виявляється, що боятися – нормально, і що з будь-якою небезпекою можна впоратися. Метафоричний спосіб передачі цього досвіду є особливо важливим для дітей з обмеженими вербальними можливостями – він дозволяє «обійти» когнітивний бар'єр і торкнутися почуттів безпосередньо [8].

Для дітей з особливими освітніми потребами казкотерапія має низку очевидних переваг порівняно з іншими методами психокорекції. По-перше, вона не містить прямих повчань і не ставить дитину в позицію «того, кого виправляють». По-друге, логіка казкових подій є зрозумілою та передбачуваною, що знижує тривогу від невизначеності. По-третє, казка задовольняє базові потреби дитини в безпеці й автономії через моделювання ситуацій, у яких герой долає труднощі власними силами [1; 8].

Практична цінність методу підтверджується можливістю широкої варіативності форм роботи: від слухання й обговорення казки до активних методів – придумування власних казок, переписування фіналу, малювання героїв, розігрування епізодів за допомогою ляльок. Такі форми

активізують різні канали сприймання та дозволяють залучати навіть дітей із вираженими комунікативними труднощами [7; 5].

Ефективність казкотерапії у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку визначається насамперед якістю психологічного простору, в якому відбувається взаємодія. Першою і обов'язковою умовою є створення атмосфери безпеки та довіри. Педагог чи психолог має виявляти щиру емпатію, не оцінювати реакцій дитини, не поспішати з тлумаченнями. Тільки відчуваючи себе в безпеці, дитина може дозволити собі «поринути» у казку й пережити у ній те, що вона не наважується торкнутися у реальному житті [4; 8].

Другою умовою є ретельна адаптація казкового матеріалу до індивідуальних особливостей конкретної дитини. Важливо обирати героя, з яким дитина здатна ідентифікуватися: за характером, зовнішністю, проблемою. Сюжет слід спрощувати відповідно до інтелектуальних можливостей: кількість дійових осіб – мінімальна, послідовність подій – чітка й передбачувана. Для підтримки розуміння необхідна візуальна опора – ілюстрації, іграшки, ляльки, схематичні зображення ключових моментів казки [1].

Третя умова – різноманіття форм роботи та поступове ускладнення. Заняття може починатися зі спільного читання або слухання казки, переходити до обговорення вчинків героїв і власних відчуттів, а потім – до активних методів. Особливої уваги заслуговує метод переписування фіналу: запропонувавши дитині самій вирішити, як завершиться казкова ситуація, педагог надає їй символічний досвід контролю над обставинами, що є потужним антидотом від тривожності. Розігрування епізодів за допомогою ляльок (імаготерапія) дозволяє дистанціюватися від власного страху і «програти» ситуацію зовні, не занурюючись у неї безпосередньо [1; 5].

Четвертою умовою є системність і ритуалізація занять. Нерегулярна, епізодична робота не дає стійкого ефекту. Заняття мають проводитися регулярно – орієнтовно двічі на тиждень – і мати чітку структуру зі знайомими елементами: «ритуал входу» у казку (наприклад, запалення свічки або особлива музика) і «ритуал виходу» з неї (повернення у реальний простір через спільну дію або рефлексію). Така ритуалізація сама по собі знижує тривогу, оскільки забезпечує передбачуваність і відчуття стабільності [7; 1].

Важливим елементом структури казкотерапевтичного заняття є трифазна побудова: початкова фаза (налаштування, ритуал, занурення), основна фаза (розгортання казки, активна робота) та завершальна фаза (рефлексія, вихід, інтеграція досвіду). Кожна фаза виконує свою функцію і не може бути пропущена без ризику зниження терапевтичного ефекту [5].

Корекційна робота із застосуванням казкотерапії матиме обмежений ефект, якщо вона здійснюється виключно в умовах навчального закладу, без підтримки з боку сім'ї. Батьки є природним середовищем розвитку дитини, і саме вони найчастіше стають мимовільними джерелами підкріплення страхів – через власну тривожність, гіперопіку або, навпаки, знецінення переживань дитини [4].

Консультування батьків має передбачати кілька напрямів. По-перше, психоедукацію: пояснення природи дитячих страхів, їхнього зв'язку з особливостями розвитку та чинників, що їх підтримують у домашньому середовищі. По-друге, навчання конкретних прийомів: як читати казки вдома, які теми піднімати та як реагувати на запитання й реакції дитини під час читання. Казка стає своєрідною «мовою», якою дорослий може говорити з дитиною про складні внутрішні стани, не називаючи їх прямо – це особливо важливо для дітей з обмеженими вербальними можливостями [4; 8].

Наприклад, якщо дитина боїться темряви, батьки можуть разом з нею складати казку про маленького їжачка, який жив у будиночку серед лісу і поступово навчився не боятися ночі, відкриваючи у темряві щось цікаве та незвичне. Такий підхід не усуває страх наказом «не бійся», а пропонує дитині новий образ для переосмислення власного переживання [8].

Включення батьків у казкотерапевтичний процес підвищує не лише ефективність корекції, а й компетентність самих батьків у питаннях емоційного виховання, знижує їхню власну тривожність щодо майбутнього дитини та зміцнює емоційний контакт у сім'ї [4].

Казкотерапія є методом, що органічно поєднує психологічну глибину та педагогічну доступність, що робить її особливо цінною у роботі з дітьми, котрі мають порушення

інтелектуального розвитку. Вона дозволяє звернутися до емоційної сфери дитини через образ і метафору, обходячи когнітивні та мовленнєві бар'єри, і тим самим відкриває шлях до корекції тривожності та страхів там, де традиційні вербальні методи малоефективні.

Ефективність казкотерапії, однак, не є автоматичною – вона визначається дотриманням низки психолого-педагогічних умов: створенням безпечного простору, ретельним добором і адаптацією матеріалу, системністю занять, різноманіттям форм роботи та активним залученням батьків. Гнучкість педагога, його здатність відчувати стан дитини й підлаштовувати підхід є, можливо, найважливішою з цих умов.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних програм казкотерапії для різних вікових груп і типів порушень, а також у вивченні ефективності методу в поєднанні з арт-терапевтичними та тілесно-орієнтованими підходами.

Список використаних джерел

1.Вінс В.А., Лебедєва К. О. Консультування батьків щодо профілактики дитячих страхів засобами казкотерапії. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 4. С. 25–28.

2.Казачінер О.С. «Методичні рекомендації щодо використання казкотерапевтичних практик». Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. 26 с.

3.Конєвич В. «Казкотерапія для дітей з особливими освітніми потребами». Інклюзивно – ресурсний центр Верхнянської сільської ради. 2021.

4.Мойсеєнкова І.Ю. Казкотерапія як один із засобів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Науково-практична конференція «Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ». 2019

5.Портницька Н.Ф., Тичина І.М. До питання проявів страхів та тривожності у дітей з розумовою відсталістю. Житомирський державний університет ім. Івана Франка. 2017. С. 116–122.

6.Рень Л.В. Використання методу казкотерапії у процесі адаптації дітей з особливими потребами до умов навчального закладу. Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. 2020. С. 138–142

7.Сорочинська О.А. Арт–технології в роботі з дітьми: навч. посіб. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.

8.Ткачук Н.П. Особливості розвитку і корекції емоційного розвитку та вольової саморегуляції дітей з інтелектуальною недостатністю. Наук-метод. журнал «Житомирщина педагогічна» №1 (17), 2020. С.100-112

ЛУК'ЯНЧУК Анна-Зіновія, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ВПЛИВ ОРОФАЦІАЛЬНИХ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ НА ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Формування правильної звуковимови є одним із ключових завдань мовленнєвого розвитку дитини. Значна кількість дітей шкільного та дошкільного віку звертається до логопеда через проблеми артикуляції, істинні причини яких нерідко залишаються поза увагою фахівців. Одним із недостатньо вивчених, проте клінічно значущих чинників є орофаціальні міофункціональні порушення (далі ОМП)– атипові патерни функціонування м'язів ротової та навколоротової

ділянок. Міжнародна асоціація орофаціальної міології (IAOM) визначає орофаціальні міофункціональні порушення як нетипові способи роботи м'язів обличчя та ротової ділянки, що виникають тоді, коли нормальні рухові й функціональні патерни дихання, ковтання, жування, положення язика, губ і щелеп не сформовані або порушені [4].

Для корекційної роботи важливим є те, що ОМП часто поєднуються з порушеннями звуковимови, ковтання, жування та дихання. За даними ASHA, у дітей із хронічним ротовим диханням приблизно 31% мають порушення звуковимови; також діти з порушеннями звуковимови частіше демонструють проштовхування язика під час ковтання. Тому ОМП доцільно розглядати не лише як стоматологічну або ортодонтичну проблему, а як міждисциплінарне порушення, що має значення для логопедичної діагностики й корекційної роботи [4].

Проблематика ОМП має міждисциплінарний характер і розглядається в межах логопедії, ортодонтії, стоматології, отоларингології та міофункціональної терапії. Систематичний огляд у чотирьох базах даних підтвердив значущі кореляції між малоклюзіями, ОМП та порушеннями артикуляції у дітей 3–18 років (Thijs Z., Bruneel L., De Pauw G., Van Lierde K. M.) [9]. Систематизовано дані про ефективність ОМТ при органічних порушеннях звуковимови у дітей (Tseng R. J., Smart S.) [10]. Встановлено, що малоклюзія виявляється у 61% дітей із порушеннями звуковимови і лише у 29% дітей із типовим мовленнєвим розвитком (Karolinska Institutet) [5]. У вітчизняній науці визначено типологію МФП у дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами та доведено ефективність комплексного застосування міогімнастики, орофаціального масажу та трейнерів (Волкова С. С., Клочек Н. В.) [1]. Обґрунтовано застосування стандартних міофункціональних апаратів EF Line у поєднанні з міогімнастичними вправами, підтверджено відновлення фізіологічного прикусу та сили скорочень колового м'яза рота за даними ЕМГ (Щербина Т. О., Лихота К. М.) [3].

ОМП безпосередньо впливають на артикуляцію через механізм перенесення звичної позиції спокою язика та щелепи в мовлення. Неправильна позиція язика і щелепи у спокої формує звичний руховий патерн, який переноситься у мовлення; якщо ці патерни не усуваються до початку корекції, вони продовжують заважати закріпленню правильної звуковимови (ASHA) [4]. Найчастіше порушеними є звуки, що потребують підняття кінчика язика: /т/, /д/, /н/, /л/ та свистячі і шиплячі групи /с/, /з/, /ш/, /ж/, /ч/.

Проштовхування язика вперед (tongue thrust) є одним із поширених проявів ОМП. За міжзубного або призубного положення язика під час артикуляції свистячих звуків може формуватися міжзубний сигматизм, а за бокового спрямування повітряного струменя – боковий сигматизм (ASHA) [4]. Ротове дихання формує хронічно низьку позицію язика та гіпотонію періоральних м'язів. Зміна положення щелеп при ротовому типі дихання супроводжується порушенням динамічної рівноваги колового м'яза рота і язика, при якій порушується функція жування, ковтання та мовлення, а «теорія рівноваги» Rogers (1918) стверджує, що навколоротові м'язи разом із язиком підтримують баланс для досягнення пасивного контакту губ (Щербина Т. О., Лихота К. М.) [3]. Порушення звуковимови, процесів жування та ковтання своєю чергою спричиняють деформації зубощелепної системи, тобто взаємозв'язок є двобічним (Волкова С. С., Клочек Н. В.) [1].

Слабкість колового м'яза рота є самостійним та важливим чинником, що впливає на артикуляцію губних приголосних. Звичне положення відкритого рота з вираженою гіпотонією навколоротових м'язів і вісцеральний патерн ковтання закріплюються ще в період первинного прорізування зубів і все більше переносяться на змішаний прикус (Щербина Т. О., Лихота К. М.) [3]. За даними досліджень із використанням електроміографії (ЕМГ), активність навколоротових м'язів є значно нижчою до лікування у дітей із патологічним прикусом, а ортодонтичне лікування здатне покращити нервово-м'язовий баланс (Щербина Т. О., Лихота К. М.) [3].

Орофаціальна міофункціональна терапія реалізується через систему спеціальних вправ. ОМТ описується як нейром'язове перенавчання функцій ковтання, позиції язика та дихання (Shah S. S., Nankar M. Y., Bendgude V. D., Shetty B. R.) [7]. Програма корекції МФП має будуватися поетапно − від підготовчого до корекційного та діяльнісного етапів − із дотриманням принципів своєчасності, комплексності та індивідуального підходу (Волкова С. С., Клочек Н. В.) [1].

Вправи для язика є одним із центральних компонентів ОМТ. Вправа «Пляма» (Tongue Spot) – кінчик язика торкається альвеолярного горбика за верхніми різцями, утримується 10 секунд, повторюється 10 разів при зімкнених губах і носовому диханні – формує фізіологічну позицію спокою язика як основу для корекції сигматизму (ASHA; Shah S. S. та ін.) [4; 7]. Присмоктування язика до піднебіння (Tongue Suction) – весь язик щільно контактує з твердим піднебінням – активізує м'язи, що забезпечують підняття язика, необхідне для вимови /ш/, /р/, /л/, /т/, /д/, /н/ (Stefani C. M. та ін.) [8]. «Маляр» (Palatal Sweep) – ковзання кінчиком язика по піднебінню від альвеолярної ділянки до м'якого піднебіння і назад – розширює амплітуду вертикальних рухів язика, готуючи артикуляційну базу для язиково-альвеолярних звуків (Stefani C. M. та ін.) [8]. Вправа «Годинник» – почергові рухи язика до кутів рота – розвиває бокову рухливість, необхідну для подолання бокового сигматизму. Клацання язиком (Tongue Pop) сприяє активізації рухів язика при анкілоглосії та формуванню рухової пам'яті язиково-альвеолярних рухів (Scarano A. та ін.) [6].

Вправи для губ спрямовані на зміцнення колового м'яза рота (m. orbicularis oris), формування губного змикання та нормалізацію положення губ у спокої. Вправа «Ґудзик» (Button Pull) – пацієнт утримує ґудзик між губами і зубами, а логопед створює легкий опір, потягуючи мотузку назовні протягом 10 секунд – підтверджена електроміографічно як ефективний спосіб збільшення сили губного змикання (Щербина Т. О., Лихота К. М.; Shah S. S. та ін.) [3; 7]. Тренування губ з опором протягом 4 тижнів збільшило силу губного змикання в середньому на 18,1±17,6%, а тренування у двосторонніх напрямках особливо ефективно активізує m. orbicularis oris (Ryu Masahiro та ін., цит. за: Щербина Т. О., Лихота К. М.) [3]. Вправа «Трубочка – усмішка» – чергування витягування губ уперед і розтягування їх в усмішку – розвиває рухливість і симетричність роботи губної мускулатури.

Вправи для нижньої щелепи забезпечують її стабілізацію – ключову передумову для корекції сигматизму. Дисоціація «щелепа – язик» – щелепа фіксується у легко відкритому положенні, а язик виконує самостійні рухи без участі щелепи: підняття кінчика, клацання, облизування – є одним із важливих елементів ОМТ (ASHA) [4]. Контрольоване відкривання щелепи (Jaw Grading) тренує дозовану амплітуду відкривання рота, необхідну для точної артикуляції свистячих звуків.

Встановлення носового дихання є обов'язковою передумовою для подальшої роботи з МФП: ротове дихання сприяє закріпленню нижнього положення язика та розімкненого положення губ (Karolinska Institutet; Щербина Т. О., Лихота К. М.) [5; 3]. Дихальна гімнастика включається до обов'язкового комплексу корекції МФП на всіх її етапах (Волкова С. С., Клочек Н. В.) [1]. Діафрагмальне носове дихання – вдих через ніс на 4 рахунки, видих на 6 – виконується 10 циклів двічі на день при зімкнених губах і язику в позиції «плями». Надування кульки тренує тривалий контрольований видих, необхідний для /с/, /з/, /ш/ (Shah S. S. та ін.) [7]. Вправа «Вода в роті» – утримання невеликої кількості води з носовим диханням протягом 30–60 секунд – формує ротовий затвор, губне змикання і свідоме носове дихання.

Корекція інфантильного типу ковтання – вправа «Пляма та ковтання»: кінчик язика утримується в позиції «плями», пацієнт проковтує слину без відриву язика від альвеолярного горбика при зімкнених губах і нерухомому обличчі (Stefani C. M. та ін.) [8]. Важливим є й використання міофункціональних трейнерів, зокрема апаратів EF Line і Trainer, у поєднанні з активними вправами. Комплексне застосування функціонально діючих апаратів EF Line з додаванням міогімнастики для зміцнення колового м'яза рота сприяє відновленню фізіологічного прикусу (Щербина Т. О., Лихота К. М.) [3]. Комплексне застосування кінезіотейпування, орофаціального та артикуляційного масажу, міогімнастики та тривалого носіння спеціальних трейнерів регулює тонус мімічних і жувальних м'язів, збільшує амплітуду й силу їх скорочень, а також нормалізує рухливість нижньої щелепи (Волкова С. С., Клочек Н. В.) [1].

Режим виконання вправ: щоденна домашня робота 15–45 хвилин, кожна вправа повторюється 10–15 разів або утримується 5–10 секунд; тривалість курсу ОМТ – 6–12 місяців (Stefani C. M. та ін.) [8]. Міофункціональна гімнастика є передумовою, а не заміною традиційної корекції – вона спрямована на усунення м'язово-функціонального підґрунтя помилок звуковимови (ASHA; Tseng R. J., Smart S.) [4; 10].

Особливого значення набуває організаційний аспект надання допомоги дітям із МФП та мовленнєвими порушеннями. Обґрунтовано трансдисциплінарну систему профілактики та корекції міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей, яка передбачає злагоджену взаємодію фахівців різних галузей – логопеда, ортодонта, лікаря-отоларинголога, педіатра, психолога та батьків – в єдиному корекційному просторі (Ревуцька О. В., Лисенко Л. М.) [2]. Трансдисциплінарний підхід, на відміну від міждисциплінарного, передбачає не лише консультативну взаємодію фахівців, а й спільне планування, реалізацію та оцінювання ефективності корекційних заходів, що є особливо актуальним при поєднанні МФП із мовленнєвими порушеннями у дітей з особливими освітніми потребами (Ревуцька О. В., Лисенко Л. М.) [2].

Таким чином, орофаціальні міофункціональні порушення є поширеним і клінічно значущим чинником, що може впливати на формування звуковимови. Їхній взаємозв'язок із зубощелепними аномаліями має двобічний характер: МФП можуть сприяти формуванню порушень прикусу, а порушення прикусу, своєю чергою, можуть закріплювати нетипові артикуляційні патерни (Волкова С. С., Клочек Н. В.; Щербина Т. О., Лихота К. М.) [1; 3]. Провідними проявами МФП, що можуть зумовлювати артикуляційні помилки, є проштовхування язика вперед, недостатність губного змикання, анкілоглосія та ротове дихання; найчастіше порушуються свистячі, шиплячі та язиково-альвеолярні звуки. Корекція МФП засобами міофункціональної гімнастики потребує системного поетапного підходу: від нормалізації позиції спокою органів артикуляції – через формування носового дихання і фізіологічного ковтання – до відпрацювання правильних артикуляційних патернів. Ефективність ОМТ підтверджена як зарубіжними систематичними оглядами, так і вітчизняними дослідженнями (Волкова С. С., Клочек Н. В.; Щербина Т. О., Лихота К. М.; Ревуцька О. В., Лисенко Л. М.) [1; 3; 2]. Обов'язковою умовою результативної корекції є трансдисциплінарна взаємодія логопеда, ортодонта, оториноларинголога та інших фахівців у єдиному корекційному просторі (Ревуцька О. В., Лисенко Л. М.) [2].

Список використаних джерел

1.Волкова С. С., Клочек Н. В. Корекція міофункціональних порушень у дітей з особливими потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. Вип. 5 (150). С. 25–31. DOI: 10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).06.

2.Ревуцька О. В., Лисенко Л. М. Трансдисциплінарна система профілактики та корекції міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей. Збірник тез доповідей. 2023. С. 419.

3.Щербина Т. О., Лихота К. М. Орофаціальні міофункціональні розлади у пацієнтів із зубощелепними порушеннями (огляд літератури). Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я. 2024. Вип. 1 (15). С. 77–85. DOI: 10.32689/2663-0672-2024-1-14.

4.American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Orofacial Myofunctional Disorders. Practice Portal. 2024. URL: https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/orofacial-myofunctional-disorders/

5.Karolinska Institutet / Mun-H-Center. Malocclusion in children with speech sound disorders and motor speech involvement: a cross-sectional clinical study in Swedish children. European Archives of Paediatric Dentistry. 2022. Vol. 23, No. 4. P. 619–628. DOI: 10.1007/s40368-022-00728-4.

6.Scarano A., Di Giulio R., Gehrke S. A. et al. Atmospheric plasma lingual frenectomy followed by postoperative tongue exercises: a case series. Children (Basel). 2023. Vol. 10, No. 1. Art. 105. DOI: 10.3390/children10010105.

7.Shah S. S., Nankar M. Y., Bendgude V. D., Shetty B. R. Orofacial Myofunctional Therapy in Tongue Thrust Habit: A Narrative Review. International Journal of Clinical Pediatric Dentistry. 2021. Vol. 14, No. 2. P. 298–303. DOI: 10.5005/jp-journals-10005-1926.

8.Stefani C. M. et al. Effectiveness of orofacial myofunctional therapy in improving orofacial function and oral habits: a scoping review. Journal of Orofacial Myology. 2025. PMC11956678. DOI: 10.1186/s13005-025-00468-w.

9.Thijs Z., Bruneel L., De Pauw G., Van Lierde K. M. Oral Myofunctional and Articulation Disorders in Children with Malocclusions: A Systematic Review. Folia Phoniatrica et Logopaedica. 2022. Vol. 74, No. 1. P. 1–16. DOI: 10.1159/000516414.

10.Tseng R. J., Smart S. Effectiveness of Orofacial Myofunctional Therapy for Speech Sound Disorders in Children: A Systematic Review. International Journal of Orofacial Myology & Myofunctional Therapy. 2025. Vol. 51, No. 1. Art. 4.

ЛУКАЩУК Ірина, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії.*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Історія вивчення проблеми мовленнєвого розвитку дітей із розладами спектру аутизму бере свій початок із середини XX століття, коли вперше було описано аутизм як окремий тип порушення розвитку [3]. Поступово увага науковців змістилася від загальних характеристик поведінки до детального аналізу мовленнєвих особливостей цієї категорії дітей. У працях дослідників розкрито специфіку формування комунікації, виявлено типові мовленнєві порушення, зокрема ехолалії, аграматизми та порушення звуковимови [1]. Сучасні наукові підходи ґрунтуються на міждисциплінарному вивченні проблеми, що поєднує дані логопедії, психології, нейропсихології та спеціальної педагогіки [2; 7]. Це дозволило сформувати науково обґрунтовані підходи до корекції мовлення, з урахуванням індивідуальних та сенсорних особливостей дітей з РСА [4].

У сучасній корекційній педагогіці проблема розвитку мовлення у дітей з розладами спектру аутизму (РСА) набуває особливої актуальності. Це пов’язано зі зростанням кількості дітей із зазначеними порушеннями та необхідністю їхньої ефективної соціалізації [3]. Розлади спектру аутизму характеризуються специфічними труднощами у сфері комунікації, соціальної взаємодії та поведінки, що безпосередньо впливає на формування мовлення, зокрема звуковимови [6]. Мовленнєві порушення у дітей з аутизмом мають складний і різноманітний характер: від повної відсутності мовлення до наявності формально розвиненої, але функціонально обмеженої мовленнєвої діяльності. Саме тому корекція звуковимови потребує ґрунтовного теоретичного обґрунтування та спеціальних підходів [1].

Розлади спектру аутизму є порушеннями нейророзвитку, що виникають унаслідок особливостей функціонування головного мозку та проявляються у дефіциті соціальної взаємодії, комунікації та наявності стереотипних форм поведінки [6]. Дослідники зазначають, що діти з РСА мають специфічні психологічні особливості, серед яких труднощі встановлення емоційного контакту, знижений рівень соціальної мотивації, обмеженість інтересів, а також порушення сприйняття та обробки сенсорної інформації [2]. Зазначені особливості безпосередньо впливають на формування мовлення, оскільки комунікативна функція мовлення у таких дітей часто є недостатньо розвиненою.

Мовленнєвий розвиток дітей із розладами спектру аутизму характеризується значною варіативністю та нерівномірністю. У наукових дослідженнях підкреслюється, що у дітей можуть спостерігатися затримка мовленнєвого розвитку, обмежений словниковий запас, наявність ехолалій, що проявляються у повторенні слів і фраз, аграматизми, а також відсутність або недостатня сформованість мотивації до спілкування [1]. Крім того, порушення охоплюють як довербальний, так і вербальний рівні комунікації, що значно ускладнює процес формування правильної звуковимови [5]. Таким чином, мовлення дітей з РСА характеризується не лише

затримкою розвитку, а й якісною своєрідністю, що зумовлює необхідність індивідуального підходу до корекції. Порушення звуковимови у дітей з РСА мають комплексний характер і зумовлюються поєднанням різних факторів.

Зокрема, спостерігається недостатній розвиток артикуляційного апарату, що проявляється у труднощах виконання точних і координованих артикуляційних рухів. Важливу роль відіграє також порушення фонематичного сприймання, яке ускладнює розрізнення звуків мовлення. Значною проблемою є недостатність наслідувальної діяльності, оскільки діти з РСА мають труднощі у відтворенні мовленнєвих зразків. Додатково на процес формування звуковимови впливають сенсорні порушення, які можуть проявлятися у гіпер- або гіпочутливості до звукових стимулів. У наукових працях підкреслюється, що мовленнєві порушення при РСА тісно пов'язані із загальними когнітивними та сенсорними труднощами розвитку дитини [7].

Корекція звуковимови у дітей з розладами спектру аутизму ґрунтується на загальних принципах логопедичної роботи, однак має свою специфіку. Насамперед важливим є індивідуальний підхід, який передбачає врахування рівня розвитку дитини, особливостей її поведінки та сенсорної сфери. Не менш значущими є принципи системності та послідовності, що забезпечують поетапне формування мовленнєвих навичок. Корекційна робота повинна мати комплексний характер і включати поєднання логопедичного, психологічного та педагогічного впливу. Важливо також спиратися на збережені функції дитини, використовуючи її сильні сторони для досягнення кращих результатів. Особливого значення набуває раннє втручання, оскільки саме дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для формування базових комунікативних навичок [4].

Основними напрямками корекційної роботи є розвиток наслідування, формування фонематичного слуху, розвиток артикуляційної моторики, використання візуальної підтримки та врахування сенсорних особливостей дитини. Розвиток наслідування є базовим, оскільки саме він забезпечує можливість засвоєння мовленнєвих зразків. Формування фонематичного слуху сприяє розвитку здатності розрізняти звуки мовлення, що є необхідною умовою правильної звуковимови. Артикуляційна гімнастика допомагає вдосконалити роботу мовленнєвого апарату. Використання візуальної підтримки, зокрема карток, схем, дзеркал та відеомоделювання, підвищує ефективність навчання завдяки опорі на сильні сторони сприйняття дітей з РСА. Водночас урахування сенсорних особливостей дозволяє створити більш комфортні умови для розвитку мовлення.

Ефективність корекції звуковимови у дітей з розладами спектру аутизму значною мірою залежить від міждисциплінарного підходу. Взаємодія логопеда, психолога, психокорекційного педагога та батьків забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини, що сприяє формуванню не лише мовленнєвих, а й соціальних навичок. Такий підхід дозволяє досягти більш стійких і позитивних результатів у процесі корекційної роботи.

Отже, корекція звуковимови у дітей з розладами спектру аутизму є складним процесом, що зумовлений особливостями їхнього мовленнєвого, когнітивного та сенсорного розвитку. Порушення звуковимови мають системний характер і тісно пов'язані з недостатнім розвитком комунікативної функції мовлення. Мовленнєвий розвиток дітей з РСА характеризується варіативністю та специфічністю, що проявляється у затримці мовлення, ехолаліях і труднощах фонематичного сприймання. Це потребує застосування індивідуального та комплексного підходу до корекції. Ефективність логопедичної роботи забезпечується дотриманням принципів системності, послідовності, індивідуального підходу та раннього втручання. Важливу роль відіграє розвиток наслідування, фонематичного слуху, артикуляційної моторики та використання візуальної підтримки. Таким чином, успішна корекція звуковимови можлива за умови комплексної взаємодії фахівців і батьків та врахування індивідуальних особливостей дитини.

Список використаних джерел

1.Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2020. Вип. 40. С. 18–23.

2.Закалик Г., Шувар Н. Психологічні особливості дітей із спектром аутизму. Вісник Національного університету оборони України. 2025. № 2 (84). С. 59–69.

3.Кирилова Л. Г., Мірошников О. О., Юзва О. О. Розлади аутистичного спектра в дітей раннього віку: еволюція поглядів та можливості діагностики (частина 1). Міжнародний неврологічний журнал. 2020. Т. 16, № 4. С. 37–42.

4.Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.

5.Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2017. 192 с.

6.Шеремет М. К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 102–106.

7.Шульженко Д. І. Аутизм — не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

МАНЬКОВСЬКА Вікторія,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 15Мд-СпоЛ групи,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
МАКСИМЕЦЬ Світлана,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВПЛИВ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

Постановка проблеми. Проблема впливу творчої діяльності на розвиток мовлення дітей є актуальною у зв'язку з необхідністю формування мовленнєвої компетентності як основи пізнавального та соціального розвитку. Водночас у практиці дошкільної освіти творчість часто використовується формально і не інтегрується системно у процес мовленнєвого розвитку, що знижує її ефективність. Це зумовлює потребу у визначенні реальних механізмів її впливу.

Аналіз досліджень. Проблема досліджувалася у працях Л. Виготського, який обґрунтував роль гри та уяви у розвитку мовлення. Сучасні автори (І. Паласевич, В. Семенюк, Т. Швець, О. Чігірін) підкреслюють значення мовленнєво-творчої, ігрової та театралізованої діяльності. Однак питання комплексного механізму впливу творчості на мовлення залишається недостатньо розкритим.

Мета – визначення основних механізмів впливу творчої діяльності на розвиток мовлення дітей та обґрунтування умов її ефективного використання в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вплив творчої діяльності на розвиток мовлення дітей є складним і багатовимірним феноменом, який не можна зводити до банального твердження про «корисність творчості». Якщо розглядати проблему глибше, стає очевидним: творчість не є допоміжним елементом навчання, а виступає середовищем, у якому мовлення формується як функціональна система. Саме тому ігнорування або формалізація творчої діяльності в освітньому процесі фактично гальмує мовленнєвий розвиток дітей.

Передусім необхідно виходити з того, що мовлення дитини не розвивається ізольовано, а є результатом інтеграції когнітивних, емоційних і соціальних процесів. Цю позицію ще у класичних психологічних дослідженнях обґрунтував Лев Виготський, який зазначав, що уявна ситуація у грі є джерелом розвитку, а мовлення виникає як інструмент організації діяльності дитини [4].

Ключовим механізмом впливу творчості на мовлення є уява як психічна функція, що стимулює вербалізацію. Коли дитина створює новий образ, сюжет або ситуацію, вона змушена перекладати внутрішні уявлення у мовну форму. Мовленнєво-творча діяльність передбачає

здатність до створення власних висловлювань, оригінальних за змістом і формою [1, с. 31]. Фактично це означає, що мовлення формується через генерацію нового, а не через відтворення готових конструкцій. Якщо дитина лише повторює — вона не розвиває мовлення, а лише імітує його.

Окремо варто розглянути роль сюжетно-рольової гри як найбільш потужного інструменту розвитку мовлення. Саме в грі виникає природна потреба у комунікації, що кардинально відрізняється від штучних навчальних ситуацій. Ігрова діяльність створює умови для активного мовленнєвого спілкування дітей, формує здатність до діалогу та взаємодії [3, с. 26]. Це твердження важливе тим, що підкреслює функціональну природу мовлення: дитина говорить не тому, що її просять, а тому, що без цього неможливо діяти в межах гри. Таким чином, мовлення стає засобом досягнення цілей, а не самоціллю.

Не менш значущим є вплив художньої літератури як форми творчої діяльності, однак важливо уникати спрощеного підходу. Саме по собі читання або слухання тексту не гарантує розвитку мовлення, а лише створює передумови для нього. Якщо дитина виступає пасивним слухачем, вона може запам'ятати окремі слова чи сюжет, але не навчиться використовувати ці мовні ресурси у власному мовленні. У такому випадку відбувається накопичення лексики без формування навичок її активного застосування.

Художня література має значний потенціал, оскільки містить багатий словниковий запас, різноманітні мовні конструкції та образні засоби. Проте цей потенціал реалізується лише тоді, коли дитина переходить до активної роботи з текстом. Особливо важливим є переказ, але не як механічне відтворення, а як осмислене передавання змісту з можливістю змінювати, доповнювати або скорочувати інформацію. У цьому процесі дитина починає самостійно будувати висловлювання, що і сприяє розвитку мовлення.

Не менш ефективною є інтерпретація прочитаного, коли дитина висловлює власну думку, пояснює вчинки персонажів або прогнозує розвиток подій. Це вимагає логічного мислення і формування зв'язних, аргументованих висловлювань. Найвищий рівень мовленнєвого розвитку проявляється у створенні власних історій на основі прочитаного, коли дитина не просто відтворює, а генерує новий зміст, використовуючи мовні засоби творчо.

Таким чином, художня література ефективно впливає на розвиток мовлення лише за умови активної взаємодії з текстом. Пасивне сприйняття створює ілюзію навчання, тоді як справжній результат досягається через переказ, інтерпретацію та творче переосмислення змісту.

Ще один важливий аспект — інтеграція різних видів творчої діяльності. Сучасні дослідження підкреслюють, що найбільш ефективним є поєднання образотворчої, музичної, театральної та літературної діяльності, оскільки це створює багатоканальне середовище розвитку [1, с. 30]. Наприклад, малювання стимулює описову мову, театралізація - діалогічну, а музика - інтонаційну виразність мовлення. Ігнорування цієї інтеграції призводить до фрагментарного розвитку мовлення, коли окремі його компоненти формуються нерівномірно.

Зображувальна діяльність (малювання, ліплення) заслуговує окремої уваги, оскільки вона працює через механізм символізації. Дитина створює візуальний образ, який потім потребує вербалізації. Така діяльність є умовою розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Однак тут є важливе обмеження: якщо педагог не стимулює дитину до опису власної роботи, ефект майже зникає.

Важливим компонентом є також театралізована діяльність, яка поєднує мовлення з емоційною виразністю. Діти, які беруть участь у драматизації, змушені не лише відтворювати текст, а й адаптувати його до ситуації, що стимулює розвиток гнучкості мовлення. Це підтверджує ідею про те, що мовлення є динамічною системою, яка формується у процесі діяльності, а не через статичне навчання [2, с. 216].

Якщо перейти до критичного аналізу, то стає очевидним: більшість освітніх практик не реалізують потенціал творчої діяльності. Часто вона зводиться до шаблонних завдань, які не потребують мислення чи самостійного мовлення. Наприклад, розфарбовування за зразком або заучування текстів не стимулюють мовленнєву активність. Більше того, такі підходи можуть формувати залежність від готових мовних моделей, що обмежує розвиток мовлення.

Ще одна проблема - відсутність системності. Творча діяльність часто використовується епізодично, без чіткої інтеграції в навчальний процес. У результаті вона не створює стійкого середовища для розвитку мовлення. Це критична помилка, оскільки мовлення формується лише за умов регулярної практики.

Висновки. Таким чином, вплив творчої діяльності на розвиток мовлення дітей базується на кількох ключових механізмах: стимуляції уяви, створенні потреби у комунікації, інтеграції когнітивних і емоційних процесів, а також забезпеченні багатоканального досвіду. Ігнорування хоча б одного з цих елементів суттєво знижує ефективність.

Список використаних джерел

1.Паласевич І. Л., Семенюк В. І. Мовленнєво-творча діяльність дітей старшого дошкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. С.30-34. URL: https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/79/part_2/8.pdf

2.Чігірін О. І. Театралізована діяльність як засіб формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Інноваційні технології в дошкільній освіті : зб. абстрактів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 2018. С. 216–219.

3.Швець Т. А. Організація мовленнєво-ігрової діяльності здобувачів дошкільної освіти в контексті розвитку мовлення особистості дитини. Збірник наукових праць. 2022. С.25-28.URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4511/3983

4.Lev Vygotsky. Play. Marxists Internet Archive. URL: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm (date of access: 12.04.2026).

МАРЧЕНКО Валерія, *здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (А6.01 Логопедія)*
Науковий керівник ***ІЛЬЧЕНКО Оксана***
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки психології та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ ІЗ ПОЧАТКОВИМ РІВНЕМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти проблема формування словника у дітей із початковим рівнем мовленнєвого розвитку набуває особливої актуальності. Словниковий запас є основою мовленнєвої діяльності дитини, забезпечує розвиток мислення, спілкування та пізнавальної активності [1, с. 48; 2, с. 95].

У дітей 5–6 років із початковим рівнем мовленнєвого розвитку спостерігається обмеженість активного словника, труднощі у використанні слів на позначення дій і ознак, недостатня сформованість узагальнювальних понять, що негативно впливає на мовленнєву комунікацію [2, с. 102; 4, с. 210].

Метою дослідження було експериментально перевірити ефективність використання ігрових технологій у процесі формування словника у дітей старшого дошкільного віку.

Експериментальне дослідження здійснювалося у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі обстеження проводилося індивідуально в ігровій формі. Дітям пропонувалися завдання на називання предметів, дій і ознак за малюнками (гра «Назви, що зображено»), добір слів за тематичними групами («Що до чого належить»), а також складання

простих висловлювань за сюжетними зображеннями («Розкажи, що відбувається»). Для оцінювання рівня сформованості словника використовувалися такі критерії: обсяг активного словника, точність слововживання, уміння добирати слова за змістом, здатність до узагальнення та самостійність мовленнєвої діяльності. Оцінювання здійснювалося за трирівневою шкалою (високий, середній, низький рівні) з урахуванням правильності, повноти та самостійності виконання завдань. Результати обстеження засвідчили, що у більшості дітей переважає низький і середній рівні сформованості словника: спостерігається обмежений обсяг активної лексики, труднощі у використанні слів на позначення дій і ознак, недостатня сформованість узагальнювальних понять та низький рівень самостійності мовлення.

На формувальному етапі робота проводилася систематично в ігровій формі із використанням дидактичних, сюжетно-рольових та мовленнєвих ігор. Дітям пропонувалися завдання на уточнення і розширення словника: називання предметів, дій і ознак, добір слів за темами, опис предметів і складання простих висловлювань. Робота організовувалася за тематичними блоками (наприклад: «Іграшки», «Одяг», «Тварини», «Посуд») з поступовим ускладненням завдань – від відтворення окремих слів до їх самостійного використання у словосполученнях і зв’язному мовленні.

У процесі занять використовувалися різні види ігор. Зокрема, у дидактичній грі «Назви одним словом» діти об’єднували предмети у групи (яблуко, груша, слива – фрукти), що сприяло формуванню узагальнювальних понять. У грі «Хто що робить?» діти добирали дієслова до зображень (кіт – спить, біжить, їсть), що активізувало використання слів на позначення дій. Гра «Який? Яка? Яке?» була спрямована на формування словника ознак (м’яч – круглий, великий, червоний).

Для розвитку вміння встановлювати відповідності використовувалися ігри типу «Знайди пару» (предмет – дія, предмет – ознака), а також вправи на добір слів за зразком і без нього. У грі «Склади речення» діти будували прості висловлювання за опорними словами або малюнками, поступово переходячи до самостійного мовлення.

Сюжетно-рольові ігри (наприклад, «Магазин», «Лікарня», «Сім’я») забезпечували природні умови для мовленнєвої взаємодії дітей, стимулювали використання нових слів у комунікативних ситуаціях, сприяли закріпленню лексики у практичній діяльності.

Особлива увага приділялася активізації словника, точності слововживання, розвитку вміння добирати слова відповідно до змісту висловлювання та формуванню мовленнєвої самостійності. Використання ігрових технологій сприяло підвищенню зацікавленості дітей, активізації їх мовленнєвої діяльності та забезпечувало більш ефективне засвоєння лексичного матеріалу [3, с. 145].

На контрольному етапі було проведено повторну діагностику з використанням аналогічних ігрових завдань, що застосовувалися на констатувальному етапі, що забезпечило можливість об’єктивного порівняння результатів. Обстеження проводилося індивідуально та включало завдання на називання предметів, дій і ознак, добір слів за тематичними групами та складання простих висловлювань.

Аналіз отриманих результатів засвідчив позитивну динаміку у розвитку словника дітей. Зокрема, спостерігалося збільшення обсягу активного словника, підвищення точності слововживання, зростання кількості слів на позначення дій і ознак, покращення вміння добирати слова за змістом і використовувати їх у мовленні. Діти стали більш самостійними у побудові висловлювань, активніше вступали у мовленнєву взаємодію, рідше потребували допомоги дорослого.

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів показало зменшення кількості дітей із низьким рівнем сформованості словника та збільшення кількості дітей із середнім і достатнім рівнями. Це свідчить про ефективність використання ігрових технологій у процесі формування словника у дітей 5–6 років із початковим рівнем мовленнєвого розвитку.

Отримані результати підтверджують ефективність використання ігрових технологій у формуванні словника дітей дошкільного віку. Ігрова діяльність створює природні умови для мовленнєвої взаємодії, підвищує мотивацію та сприяє активному засвоєнню лексики [3; 4].

Список використаної літератури

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Слово, 2010. 374 с.

2.Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.

3.Калмикова Л. О. Формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 400 с.

4.Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 672 с.

МАТВІЄНКО Олена, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ЯКОВЕНКО Віта, *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасній спеціальній педагогіці проблема формування трудових компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями набуває особливої актуальності у контексті реалізації компетентнісного підходу та забезпечення їхньої успішної соціально-трудової адаптації. Трудова компетентність розглядається як інтегративне утворення особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, мотиваційних установок і практичного досвіду, необхідних для здійснення доступної трудової діяльності та виконання соціально значущих функцій [2].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями процес формування трудових компетентностей характеризується значними труднощами, зумовленими особливостями пізнавальної діяльності, зниженим рівнем довільної регуляції поведінки, недостатністю узагальнення та перенесення навичок у нові ситуації. У зв’язку з цим виникає необхідність створення спеціально організованих педагогічних умов, які забезпечують поступовий і системний розвиток трудових умінь.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що ефективність формування трудових компетентностей визначається не лише змістом освіти, а й організаційно-методичними підходами, характером взаємодії педагога з учнем та ступенем практичної спрямованості навчально-виховного процесу [2].

Аналіз теоретичних джерел і практичного досвіду дозволяє виокремити ключові педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування трудових компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Провідною умовою є індивідуалізація та диференціація навчально-трудової діяльності, що передбачає врахування структури дефекту, рівня розвитку пізнавальних процесів, моторики та сформованості попереднього досвіду дитини. Такий підхід дозволяє адаптувати зміст і складність трудових завдань до реальних можливостей учня та забезпечує поступове ускладнення діяльності [4].

Не менш важливою є практична спрямованість освітнього процесу, яка реалізується через організацію максимально наближених до життєвих умов видів праці. Систематичне залучення дітей до предметно-практичної діяльності сприяє формуванню стійких трудових навичок, розвитку дрібної моторики та усвідомленню значущості результатів праці [1].

Суттєву роль відіграє поетапність формування трудових дій, що ґрунтується на принципах від простого до складного, від спільного виконання до самостійного. Використання алгоритмізації

та чіткої структуризації трудових операцій забезпечує краще засвоєння послідовності дій та сприяє розвитку самоконтролю.

Важливою педагогічною умовою є формування позитивної мотивації до трудової діяльності. У дітей з інтелектуальними порушеннями мотиваційна сфера є недостатньо сформованою, тому необхідним є використання системи заохочень, створення ситуацій успіху та демонстрація практичної значущості результатів праці.

Особливого значення набуває використання наочності та предметно-орієнтованих засобів навчання, які компенсують труднощі абстрактного мислення та сприяють кращому розумінню трудових операцій. Схеми, моделі, зразки та візуальні підказки є ефективним інструментом формування трудових дій [3].

Необхідною умовою є також міждисциплінарна взаємодія фахівців (вчителя-дефектолога, психолога, соціального педагога, асистента вчителя), що забезпечує комплексний супровід дитини та узгодженість корекційно-розвиткових впливів [2].

Важливим компонентом виступає залучення сім'ї до процесу формування трудових компетентностей, що дозволяє закріплювати сформовані навички у побутовому середовищі та забезпечує безперервність педагогічного впливу [1].

Отже, формування трудових компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями є складним, багатокомпонентним процесом, ефективність якого залежить від системної реалізації педагогічних умов. Комплексний підхід, що поєднує індивідуалізацію, практичну спрямованість, мотиваційний супровід та міждисциплінарну взаємодію, забезпечує підготовку дітей до максимально можливої самостійності та соціально-трудової адаптації.

Список використаних джерел

1.Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 40 с.

2.Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В. та ін. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ : ІСПП НАПН України, 2019. 233 с.

3.Рейда К. В. Трудова компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 3. С. 77–85.

4.Яковенко В. В., Апрєлєва І. В., Чаговець А. І., Психолого-педагогічні особливості формування трудових умінь у дітей старшого дошкільного віку Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 25. Том 1. С.158-166

МАТЕРШЕВА Вероніка,
здобувачка вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» (Логопедія)
ПОТАМОШНЄВА Олена,
викладачка кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

Дошкільний вік є важливим періодом для формування лексичної системи, яка закладає основу для подальшого мовленнєвого та когнітивного розвитку. У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) ІІ рівня цей процес відбувається з рядом характерих особливостей і труднощів. Їхнє мовлення формується повільно, на тлі нерівномірного розвитку когнітивних функцій: спостерігається нестабільність уваги, знижена вербальна пам'ять, труднощі з

узагальненням. Як наслідок, словниковий запас залишається фрагментарним, пасивний лексикон значно перевищує активний, а механізми актуалізації слів працюють уповільнено. Діти часто використовують узагальнені слова або функціональні замінники, не вловлюють семантичних меж понять, мають труднощі з побудовою синонімічних та антонімічних рядів. Без системної корекції така «лексична розрізненість» перешкоджає становленню зв'язного мовлення та гальмує подальшу шкільну адаптацію. [2]

У нашому розумінні лексична системність -це не просто сума засвоєних слів, а ієрархічно впорядкована мережа зв'язків між лексемами, що дозволяє дитині оперувати ними в різних комунікативних ситуаціях. [1]

У дітей із ЗНМ ІІ рівня простежується розрив між рецептивним розумінням і експресивним продукуванням: слово часто існує в пасивному фоні, але не входить до функціональних мовних моделей. Досвід показує, що традиційні прийоми механічного заучування нових лексем тут не працюють. Потрібен підхід, який одночасно активізує когнітивну базу (категоризацію, узагальнення, семантичну гнучкість) і вбудовує слова в реальні мовленнєві сценарії. Програма будується на засадах онтогенетичного, кінезіологічного, етіопатогенетичного та міждисциплінарного підходів, де вербальне оперування поєднується з моторною активністю, візуалізацією та емоційно підтримуючим середовищем.

У межах дослідження застосовано структурно-порівняльний аналіз психолінгвістичних та педагогічних джерел, методи спостереження, логопедичного тестування та кількісно-якісного оцінювання мовленнєвих проявів. Діагностичний інструментарій включав адаптовані картки для визначення рівня категоризації, побудови словосполучень, диференціації значень та аналізу механізмів лексичного доступу. Отримані дані засвідчили, що навіть за наявності окремих засвоєних лексем, діти демонструють нездатність до їхнього семантичного комбінування, що підтверджує наявність «замороженого» словника ізольованих одиниць.

На основі аналізу результатів розроблено та апробовано програму формування лексичної системності, яка реалізується через п'ять послідовних корекційно-розвиткових блоків, інтегрованих у логопедичну та повсякденну освітню діяльність. Організація занять передбачає модульну структуру (тривалість - 30 хв), де поєднуються лексична розминка, ігрова категоризація, кінезіологічно-лексичні вправи та казково-комунікативний блок. [3]

Такий розподіл дозволяє утримувати стійку увагу, знижувати когнітивне навантаження та поступово переводити слова з пасивного резерву в активне функціонування.

І Блок - Активізація номінативного словника та подолання лексичних парафразій.

Спрямований на подолання лексичних парафразій та неправильного добору лексем. Робота проводиться в межах базових лексичних тем («Пори року», «Домашні тварини», «Іграшки», «Професії»). Використовуються тематичні дидактичні картки та інтерактивні поля з поступовим ускладненням смислового навантаження. Дітям пропонуються вправи «Назви точно», «Покажи та поясни», що сприяють переходу слів з пасивного резерву в активне мовлення та закріпленню чіткої семантичної фіксації. [5]

ІІ Блок – Формування лексико-граматичних узагальнень.

Реалізується через роботу з семантичними деревами, класифікаційними таблицями та ігровими полями «Знайди родину»,«Хто зайвий?», «Підбери за ознакою». Діти вчаться групувати слова за спільними категоріальними ознаками, виокремлювати родові та видові поняття (наприклад, «транспорт - наземний - автобус»). На цьому етапі доцільним є залучення дрібномоторних дій (сортування карток, конструювання тематичних полів), що активізує міжпівкульні зв'язки та полегшує запам'ятовування семантичних зв'язків. Це формує здатність до логіко-мовленнєвого узагальнення та подолання фрагментарності лексичної мережі. [4]

ІІІ Блок - Розвиток механізмів лексичного доступу та подолання мовленнєвих пауз. Включає тренінг швидкості актуалізації слів, вправи на побудову синонімічних та антонімічних рядів, контекстуальне вживання лексем у змінних ситуаціях. Використовуються картки з частковими сигналами, ігри «Скажи інакше», «Знайди протилежне», що активізують асоціативні зв'язки, зменшують когнітивне навантаження під час мовленнєвого продукування та формують

семантичну гнучкість. Вправи подаються в ігровому форматі, що знижує фрустрацію від помилок та підтримує комунікативну ініціативу.

IV Блок - Словотвірна компетенція та морфемний аналіз.

Реалізується через конструктори слів, таблиці з суфіксами, вправи «Утвори слово», «Зміни розмір/ознаку». Діти поступово засвоюють принципи словотворення,працюють із суфіксами та префіксами, навчаються контролювати морфологічне оформлення похідних лексем. Це розширює продуктивний словник і зміцнює зв'язок між структурою слова та його значенням. Для закріплення матеріалу використовуються рухово-лексичні маршрути (крок - слово, дотик до картки - похідне), що посилює мнемонічну фіксацію через кінестетичний канал.

V Блок - Інтеграція лексики у зв'язне мовлення.Забезпечує перехід від ізольованого слововживання до структурованого висловлювання. Використовуються алгоритмічні схеми побудови описів та розповідей, методи коментованих дій, візуальні опори для послідовного викладу. [3]

Діти вчаться поєднувати іменники з прикметниками та дієсловами, утримувати логіку тексту, варіювати лексичні засоби для уникнення тавтологій, беруть участь у діалогічних вправах «Запитай – відпові», «Розкажи сусіду». Важливу роль на цьому етапі відіграє казкотерапія: казковий сюжет створює цілісне семантичне поле, де слова природно вписуються в комунікативні сценарії, а персонажі та дії стають опорами для побудови зв'язного тексту. Блок завершується моделюванням комунікативних ситуацій, де лексика функціонує як інструмент самовираження та розв'язання практичних завдань.

Системна реалізація запропонованих блоків дозволяє трансформувати фрагментарний лексикон у структуровану семантичну мережу. Поєднання візуалізації, кінезіологічних прийомів, казкового контексту та емоційно безпечного середовища сприяє не лише збагаченню словника, а й якісному переформатуванню мовленнєвої діяльності. Діти поступово опановують механізми категоризації, покращують лексичний доступ, зменшують кількість парафразій, демонструють здатність до варіативного вживання слів у нових контекстах. Інтеграція корекційних прийомів у повсякденну практику закладу дошкільної освіти та родинне середовище забезпечує стійкість результатів і формує надійний фундамент для подальшого опанування грамоти. [5]

Список використаних джерел

1.Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії. 2005. Вип. 2. С. 3–17.

2.Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2004. 196 с.

3.Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма корекційно-розвиткової роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Тернопіль : Мандрівець, 2021. 80 с.

4.Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич : Посвіт, 2014. 76 с.

5.Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя. Київ : Генеза, 2017. 184 с.

МИСАН Ірина, *студентка групи 411 со КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*
БАЛИНСЬКА Марина, *викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У контексті сучасних трансформацій освітнього простору та активного впровадження інклюзивної освіти особливої значущості набуває проблема соціалізації підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Ефективність їх інтеграції в суспільство значною мірою визначається рівнем сформованості комунікативних навичок і здатності до емпатійної взаємодії. Недостатній розвиток цих якостей призводить до труднощів у міжособистісному спілкуванні, зниження адаптаційних можливостей, ускладнює процеси навчання та негативно позначається на емоційному стані підлітків. У цьому контексті позаурочна діяльність розглядається як важливий ресурс для розвитку комунікативної компетентності та емоційної чутливості, однак потребує науково обґрунтованого змістового й методичного забезпечення. Саме це зумовлює актуальність дослідження.

Проблема формування мовленнєвої діяльності та комунікативної сфери у підлітків із ЗПР привертала увагу окремих вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, у наукових працях розглядаються різні аспекти спілкування, мовленнєвого розвитку та комунікативних труднощів у дітей цієї категорії. Проблеми спілкування привертали увагу науковців (О. Бабяк, 2014, 2015, 2016; О. Дзуткоєва, 1999; О. Грєбеннікова, І. Шєлехов, І. Ляліна, 2016; Т. Калініна, 2013, 2014; І. Логвінова, 2016; І. Омельченко, 2013, 2014, 2015, 2016; Т. Сак, 2013; Н. Шешукова, 2011 та ін.) [1]. Водночас варто зазначити, що більшість досліджень зосереджені переважно на молодшому шкільному віці, тоді як підлітковий період, який є критично важливим для становлення особистості, залишається недостатньо вивченим. Окремі роботи присвячені особливостям письма та читання у підлітків із ЗПР, проте вони не формують цілісного уявлення про розвиток комунікативної діяльності, усвідомленого спілкування та комунікативної регуляції. Наприклад, питання ґенезу мовленнєвої діяльності, зокрема особливості письма та читання у підлітків і юнаків із ЗПР виокремлені в відповідних дослідженнях (М. Івлєва, 2013, 2014; Н. Кузь, 2007, 2013; Т. Марчук, 2009; І. Омельченко та Л. Федорович, 2016 та ін.).

У сучасних наукових підходах до організації корекційно-розвиткової роботи з підлітками із ЗПР важливе місце посідає система концептуально-методичних орієнтирів, серед яких виділяють системний, компетентнісний, психолінгвістичний, нейропсихологічний, особистісно-комунікативний і герменевтичний підходи [3]. У межах досліджуваної проблеми особливої ваги набуває особистісно-комунікативний підхід, який дозволяє розглядати процес спілкування як основу розвитку особистості та подолання комунікативних труднощів.

Цей підхід ґрунтується на ідеї діалогічності взаємодії, що передбачає відхід від монологічної моделі комунікації та визнання цінності Іншого як рівноправного суб’єкта взаємодії. Іншим може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». Інші об’єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп’ютері (М. Каган, І. Омельченко) [3]. У системі «Я – Інший» підліток набуває досвіду соціальної взаємодії, формує здатність до розуміння інших людей, їхніх емоцій і переживань, що безпосередньо пов’язано з розвитком емпатії. Важливим є поєднання інтерсуб’єктної взаємодії (зовнішній діалог) та інтрасуб’єктної взаємодії (внутрішній діалог), які забезпечують процес самопізнання, осмислення власного досвіду та формування ціннісних орієнтацій.

У процесі такого спілкування підлітки засвоюють важливі соціальні цінності: доброзичливість, повагу, довіру, толерантність, здатність до співпереживання та співпраці. Саме ці якості становлять основу емпатійної поведінки та ефективної комунікації. Водночас для підлітків із ЗПР характерною є наявність комунікативної дезадаптації, що проявляється у труднощах встановлення контактів, обмеженості мовленнєвих засобів, недостатній сформованості навичок соціальної взаємодії. Це зумовлює необхідність диференційованого підходу до організації корекційно-розвиткової роботи [4].

Не менш важливим у контексті дослідження є герменевтичний підхід (В. Гумбольд, Г. Гадамер, В. Дільтей, П. Рікер та ін.) [3], який розглядає процес навчання як процес розуміння та інтерпретації змістів. У сучасному інформаційному суспільстві учень має не лише засвоювати інформацію, а й уміти її осмислювати, аналізувати та інтерпретувати. Герменевтика як наука про мистецтво розуміння відкриває широкі можливості для розвитку як когнітивної, так і емоційно-ціннісної сфери підлітків.

Особливу роль у цьому процесі відіграє робота з художнім текстом, яка включає кілька взаємопов'язаних етапів: сприймання, ідентифікацію та рефлексію. На етапі сприймання відбувається первинне осмислення тексту, встановлення зв'язків між змістом твору та реальним досвідом учня. Етап ідентифікації передбачає співвіднесення себе з персонажами твору, що сприяє розвитку емпатії, оскільки учень вчиться розуміти мотиви, почуття та переживання інших. Рефлексивний етап забезпечує осмислення власного досвіду, формування особистісного ставлення до прочитаного та розвиток здатності до самопізнання.

Важливим є використання різних видів ідентифікації – асоціативної (порівняння себе з героєм сюжету як персонажем з котрим події відбуваються в уявному світі), адміративної (порівняння читачем себе з героєм, який вчиняє прийнятні для нас з точки зору моралі та ціннісних орієнтацій учинки та навпаки), симпатичної (зіставлення себе читачем з буденним героєм) та іронічної (іронічна – критичне ставлення читача до героя, який вчиняє не прийнятні для нас з точки зору моралі та універсальних цінностей вчинки), що дозволяє підліткам глибше усвідомлювати моральні та соціальні аспекти поведінки. [4, с. 40].

Через взаємодію з художніми образами формується не лише читацька, а й рефлексивна позиція, яка є основою розвитку особистості. Розвиток особистісної рефлексії засобами художньої літератури, зокрема формування рефлексивної позиції у взаємодії з читацькою позицією можливе шляхом діалогізації взаємодії учня із ЗПР з художнім текстом (на уроках та в позаурочний час). Необхідність діалогізації навчальної діяльності передбачає, поперше, виявлення учнем із ЗПР прихованої діалогічності текстів і, по-друге, розгортання внутрішнього діалогу учня. Внутрішній діалог підлітків із ЗПР із текстами, читання мовчки, зазвичай доповнюється читанням уголос, зовнішнім діалогом, що функціонує у ході інтерсуб'єктного спілкування зокрема в позаурочний час у системах «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-учні» й здійснюється завдяки активізації прийомів комунікативної та кооперативної рефлексій [3].

Разом з тим, для підлітків із ЗПР характерним є недостатній рівень сформованості рефлексивної позиції. Вони часто демонструють спрощене уявлення про себе, обмежений спектр рефлексивних дій, що ускладнює процес самопізнання та розвитку емпатії. Тому важливим завданням педагогічної роботи є створення умов для розвитку рефлексивного мислення, зокрема через організацію рефлексивного середовища.

Ефективними методами у цьому напрямі є колективне обговорення художніх творів, діалоги, дискусії, групові форми роботи, що сприяють розвитку комунікативної та кооперативної рефлексії. Важливу роль відіграє ведення читацького щоденника, який стимулює самоаналіз, формування позитивного самоставлення та усвідомлення власних переживань.

Позаурочна діяльність у цьому контексті має особливе значення, оскільки забезпечує більш вільні умови для спілкування, самовираження та взаємодії. Вона дозволяє інтегрувати різні види діяльності (ігрову, творчу, комунікативну), що створює сприятливе середовище для розвитку як комунікативних навичок, так і емпатії.

Отже, розвиток комунікативних навичок та емпатії у підлітків із затримкою психічного розвитку є складним і багатовимірним процесом, який потребує комплексного підходу.

Теоретичний аналіз дозволяє визначити провідну роль особистісно-комунікативного та герменевтичного підходів у забезпеченні ефективності корекційно-розвиткової роботи. Важливим є впровадження діалогічних форм взаємодії, розвиток рефлексивної позиції та створення умов для активного залучення підлітків до різних видів комунікативної діяльності, зокрема в позаурочний час.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці програм розвитку комунікативних навичок і емпатії у підлітків із ЗПР, з урахуванням можливостей позаурочної діяльності. Актуальним також є вивчення ефективності інтерактивних методів, тренінгових технологій та міждисциплінарних підходів у формуванні соціально-комунікативної компетентності цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1.Бабяк О. О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Бабяк Ольга Олексіївна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 20 с.

2.Логвінова І. П. Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі / І. П. Логвінова // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України / за наук. ред. О. М. Топузова та ін. вип. 17. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 209–218.

3.Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування у підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина:навчання і виховання, 1 (81). 2017. С. 48-59. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707025/ (Дата звернення 10.03.2026)

4.Омельченко І. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. Київ, 2016. 113 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/706284/ (Дата звернення 13.03.2026)

5.Пономаренко Т.І. Формування та розвиток комунікативної компетентності підлітків. Сучасні тенденції розвитку науки : наук. збірник. Ужгород, 2018. С. 145-147.

МИСТЕЦЬКА Лариса, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта. Логопедія»*
Житомирський державний університет імені Івана Франка м. Житомир, Україна
Науковий керівник: ***ПАВЛЕНКО Віта,***
доктор педагогічних наук, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні особлива увага приділяється створенню умов для навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із ключових аспектів їхнього розвитку є формування мовлення, яке виступає основним засобом комунікації, соціалізації та пізнавальної діяльності. Порушення мовлення у дітей значно ускладнює процес навчання, взаємодію з оточенням і загальний розвиток особистості [1].

Актуальність проблеми зумовлена зростанням кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, а також необхідністю впровадження ефективних підходів до їх корекції в умовах інклюзивного навчання.

Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами має специфічні особливості, які залежать від характеру порушення. У таких дітей часто спостерігаються: обмежений словниковий запас; порушення звуковимови; труднощі у формуванні граматичних конструкцій; недостатній розвиток зв'язного мовлення; порушення розуміння зверненого мовлення [2].

Зокрема, у дітей із затримкою психічного розвитку мовлення формується повільніше, ніж у їхніх однолітків. Для дітей із розладами аутистичного спектра характерними є труднощі у комунікації, відсутність або обмеженість мовлення, ехолалії. У дітей з порушеннями слуху мовлення формується зі значними відхиленнями через обмежене сприйняття звукової інформації [3]. Таким чином, мовленнєві порушення мають комплексний характер і потребують системного підходу до їх подолання.

Однією з найважливіших умов ефективного розвитку мовлення є раннє виявлення порушень та своєчасне втручання. Ранній дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для формування мовленнєвих навичок, оскільки саме в цей час активно розвиваються мозкові структури, відповідальні за мовлення [4]. Раннє втручання включає:

– діагностику мовленнєвого розвитку;

– індивідуальні корекційні заняття;

– залучення батьків до процесу розвитку дитини;

– створення стимулюючого мовленнєвого середовища.

Дослідження доводять, що своєчасна допомога дозволяє значно зменшити або повністю подолати мовленнєві труднощі, а також сприяє розвитку когнітивних і соціальних навичок [5].

Сучасна система освіти орієнтується на принципи інклюзії, що передбачає навчання дітей з ООП разом із їхніми однолітками. Інклюзивне середовище створює сприятливі умови для мовленнєвого розвитку, оскільки дитина постійно залучена до комунікації [6]. Перевагами інклюзивного навчання є:

– стимулювання мовлення через спілкування з однолітками;

– формування соціальних навичок;

– підвищення мотивації до навчання;

– розвиток комунікативної компетентності.

Водночас ефективність інклюзії залежить від професійної підготовки педагогів, наявності корекційної підтримки та адаптації освітнього середовища до потреб дитини.

У сучасній педагогіці активно впроваджуються інноваційні технології, спрямовані на розвиток мовлення дітей з ООП:

1. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)

Використання мультимедійних програм, інтерактивних вправ, навчальних додатків сприяє підвищенню зацікавленості дітей і полегшує засвоєння мовленнєвого матеріалу [7].

2. Альтернативна та додаткова комунікація (ААС) включає використання: жестів; піктограм; комунікаційних книг; електронних пристроїв.

Ця технологія є особливо ефективною для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки забезпечує можливість комунікації навіть за відсутності усного мовлення [8].

3. Ігрові технології

Гра є провідною діяльністю дитини, тому використання ігрових методів сприяє природному розвитку мовлення. Через гру діти засвоюють нові слова, вчаться будувати речення та спілкуватися [9].

4. Арт-терапевтичні методи

Малювання, ліплення, музика, театралізація допомагають розвивати мовлення через емоційну сферу, що є особливо важливим для дітей з ООП.

Ефективний розвиток мовлення можливий лише за умови комплексної роботи фахівців. До команди супроводу дитини входять: логопед; психолог; дефектолог; вчитель; батьки. Спільна діяльність дозволяє врахувати всі аспекти розвитку дитини та забезпечити індивідуальний підхід [10].

Особлива роль належить батькам, які мають продовжувати роботу над розвитком мовлення в домашніх умовах, створюючи сприятливе мовленнєве середовище.

Сучасні тенденції розвитку мовлення дітей з ООП:

Індивідуалізація навчання – врахування особливостей кожної дитини.

Інклюзивний підхід – залучення дітей до спільного освітнього середовища.

Використання цифрових технологій – інтерактивні засоби навчання.

Розвиток альтернативної комунікації – розширення можливостей спілкування.

Активне залучення батьків – партнерство між сім'єю та школою.

Комплексний супровід – міждисциплінарна взаємодія фахівців.

Ці тенденції спрямовані на створення умов для максимально повного розвитку мовленнєвих і комунікативних здібностей дітей.

Отже, розвиток мовлення дітей з особливими освітніми потребами є складним і багатогранним процесом, який потребує системного підходу. Важливими умовами його ефективності є раннє втручання, інклюзивне освітнє середовище, використання сучасних технологій та міждисциплінарна взаємодія фахівців. Сучасні тенденції свідчать про перехід від традиційних методів навчання до інноваційних, орієнтованих на потреби дитини. Це відкриває нові можливості для розвитку мовлення та соціалізації дітей з ООП.

Список використаних джерел

1.Бондар В. І. Спеціальна педагогіка. Київ: Либідь, 2018.

2.Синьов В. М., Матвєєва М. П. Основи дефектології. Київ: Вища школа, 2019.

3.Логопедія / За ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2019.

4.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Педагогічна думка, 2020.

5.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2021.

6.Закон України «Про освіту», 2017.

7.Жук Н. В. Інноваційні технології в освіті дітей з ООП. Харків: Основа, 2022.

8.Beukelman D., Mirenda P. Augmentative and Alternative Communication. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2017.

9.Vygotsky L. S. Thought and Language. Cambridge: MIT Press, 1986.

10.UNESCO. Inclusive Education Guidelines. Paris, 2019.

МІНЯЙЛО Олександра, *студентка групи 411 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

Науковий керівник: ***БРОВЧЕНКО Анастасія***

к. психол. н., доцент, старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ЕМОЦІЙНО-ІГРОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У віці 4–5 років (середній дошкільний вік) головним двигуном пізнання для дитини стає емоційна сфера. Діти з порушенням мовлення, як правило, усвідомлюють свої помилки, і це усвідомлення призводить до того, що дитина «замикається» в собі й не бажає ні з ким говорити.

У логопедичній практиці саме емоційне залучення розглядається як одна з передумов ефективності корекційного впливу, оскільки позитивний емоційний фон посилює мовленнєву ініціативу дитини, підтримує довільну увагу та зменшує страх мовленнєвої помилки. Для дітей середнього дошкільного віку ця умова є особливо значущою, адже в цьому віці гра й емоційне переживання залишаються провідними механізмами засвоєння досвіду.

У процесі гри для дітей означеної категорії фокус уваги зміщується з процесу мовлення («як я говорю») на результат гри («як врятувати героя», «як передати емоцію»). Позитивний емоційний фон нівелює страх помилитися. Науковці довели: інформація, підкріплена сильними емоціями (радість, здивування, азарт), засвоюється швидше й зберігається в пам'яті довше. Так, одним з найефективніших прийомів емоційного розвитку дітей дошкільного віку є рольова взаємодія, яка «вводить дитину в ситуацію емоційного спілкування через настрій-óбраз»: ведмедика, якого дражнить зайчик; совеня і хоробре гусеня «в ситуації страху перед загрозою»; чарівні горошини зі стручка «в ситуації різних думок» тощо [2, с.72].

Дидактичні ігри у логокорекційній роботі доцільно розглядати не лише як набір вправ, а як засіб комплексного впливу на мовленнєвий, когнітивний та емоційний розвиток дитини. Їх зміст може бути спрямований на розвиток фонематичного сприймання, збагачення словникового запасу, формування граматичних конструкцій, розвиток зв'язного мовлення, а також уваги, пам'яті й уяви [1]. Саме поєднання мовленнєвих завдань з емоційно значущою ігровою ситуацією створює умови, за яких корекційний вплив здійснюється природно й ненав'язливо.

Ефективність емоційно-ігрових завдань зумовлена тим, що у грі мовлення не виступає для дитини самоціллю або об'єктом контролю, а стає засобом досягнення привабливого результату. Це особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями, у яких часто формується невпевненість у власних мовленнєвих можливостях, страх помилки або уникання комунікації. Ігровий контекст знижує психоемоційне напруження та створює безпечний простір для мовленнєвої активності.

У корекційній роботі особливу цінність мають емоційно-ігрові завдання, що стимулюють мовлення через переживання, сюжет, рух, наслідування та рольову взаємодію. Саме емоційне включення робить дитину активним учасником мовленнєвої взаємодії, а не пасивним виконавцем вправ. Через це ігрові методи не лише сприяють корекції звуковимови чи розвитку словника, а й підтримують комунікативну ініціативу дитини.

Крім того, використання ігрових завдань дозволяє реалізовувати принцип індивідуалізації корекційної роботи. Добір сюжетів, персонажів, способів заохочення та мовленнєвого матеріалу може враховувати інтереси, темп діяльності й особливості емоційного реагування конкретної дитини, що підвищує мотивацію до участі у мовленнєвій діяльності.

Т. Швець акцентує ще й на тому факті, що почуття радості й задоволення від похвали, сюрпризів, жетонів успіху в ігровій діяльності сприяють активному сприйманню мови та самостійній мовленнєвій активності дошкільників [3, с.27].

Особливої уваги заслуговує корекційний потенціал емоційно-ігрових завдань у розвитку емоційного словника дітей із мовленнєвими порушеннями. У середньому дошкільному віці дитина лише опановує здатність вербалізувати власні переживання, називати емоційні стани та розуміти емоції інших. Через сюжетно-рольову гру, ігри-драматизації, ігри з емоційними картками та мовленнєві ситуації вибору створюються умови не лише для розвитку зв'язного мовлення, а й для формування емоційної компетентності. Це особливо значуще для дітей, мовленнєві труднощі яких супроводжуються сором'язливістю, фрустрацією або зниженням комунікативної активності.

Емоційно-ігрові завдання також сприяють розвитку діалогічного мовлення, що є важливою складовою соціалізації дитини. У процесі спільної гри дошкільники навчаються домовлятися, ставити запитання, висловлювати прохання, реагувати на репліки партнера, тобто опановують мовлення як засіб взаємодії. Саме тому ігрові технології доцільно розглядати не лише як допоміжний метод корекції, а як важливий засіб комплексного мовленнєвого і соціально-емоційного розвитку.

Отже, систематичне використовування емоційно-ігрових завдань сприяє позитивній динаміці мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку, формує їхню впевненість у спілкуванні й зацікавленість словом. Для дитини середнього дошкільного віку гра – це не перерва між навчанням, а саме середовище, у якому навчання стає можливим. Емоційно-ігрові завдання перетворюють «суху» корекційну роботу на «захопливу подорож», де виправлення мовленнєвого порушення відбувається ніби як побічний, але неминучий ефект успішної гри. Тому емоційно-

ігрові завдання є ефективним засобом корекції мовлення дітей середнього дошкільного віку, поєднуючи навчання, позитивні емоції та природну потребу дитини у грі.

Список використаних джерел

1.Маркотенко Т., Мельник Л. Ігрові методи в мовленнєвому розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 58. С. 212–220. https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/article/view/164/129

2.Мельник Н. В. Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 4. С. 69–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_4_15.

3.Швець Т. А. Організація мовленнєво-ігрової діяльності здобувачів дошкільної освіти в контексті розвитку мовлення особистості дитини. Педагогічні науки: зб. наук. праць. 2022. № 99. С. 25–29.

МОНАСТИРЬОВА Катерина, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти спеціальності А6.01 Спеціальна освіта. Логопедія Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

СІНОПАЛЬНІКОВА Наталія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ПРОГРАМУВАННЯ В ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ

Актуальність дослідження формування мовленнєвого програмування обумовлена збільшенням кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення, серед яких моторна алалія займає одне з провідних місць за складністю структури недоліку. Оскільки мовленнєве програмування є "фундаментом" для побудови зв’язного висловлювання, його порушення стає головним бар’єром для соціалізації дитини та її подальшої інтеграції в освітнє середовище.

Сучасна логопсихологія та нейролінгвістика розглядають мовленнєве програмування як складний багаторівневий процес побудови внутрішньої програми мовленнєвого висловлювання, що є сполучною ланкою між інтенцією (задумом) та безпосередньою реалізацією мовлення.

Л. І. Трофименко розглядає мовлення як складну функціональну систему, де програмування виступає як етап внутрішнього планування висловлювання, акцентує увагу на тому, що для успішного мовленнєвого акту дитина повинна не просто володіти набором слів, а мати сформовану здатність до створення «внутрішньої схеми» майбутньої фрази. Це перегукується з теорією Л. С. Виготського та О. Р Лурії про перехід від думки до розгорнутого мовлення через внутрішню програму [3].

М. К. Шеремет визначає програмування як інтелектуальний етап мовленнєвого акту, де відбувається відбір смислових одиниць та їх поєднання у предикативні структури.

Питання подолання моторної алалії та вивчення механізмів програмування посідають чільне місце в роботах провідних українських фахівців. М. К. Шеремет розглядає алалію як системний недорозвиток мовлення, де порушення внутрішнього програмування виступає первинною ланкою. Ю. В. Рібцун у своїх дослідженнях акцентує увагу на важливості формування предикативної структури внутрішнього мовлення як базису для розгортання фрази. Л. І. Трофименко підкреслює важливість праксису, зокрема динамічного. Вона зазначає, що труднощі

в організації послідовних рухів, як загальних, так і артикуляційних безпосередньо впливають на лінійну структуру мовлення. Це підтверджує тезу про те, що дитина, яка не може спланувати серію фізичних дій, часто не здатна спланувати і серію слів у реченні[1; 3].

При моторній алалії механізм мовленнєвого програмування зазнає первинного системного порушення, що локалізується на рівні премоторних зон кори головного мозку. Дефіцитарність цього процесу проявляється у неспроможності дитини самостійно вибудувати внутрішню схему фрази, що призводить до неможливості актуалізації навіть наявного словникового запасу в розгорнутому мовленні. Порушення динамічного праксису при моторній алалії безпосередньо корелює із розладами синтаксичної структури мовлення. Це зумовлює виражений аграматизм, труднощі у дотриманні послідовності викладу та хаотичність мовленнєвої продукції, оскільки внутрішня "програма-проєкт" майбутнього висловлювання є фрагментарною або повністю відсутньою. Для мовлення дітей з моторною алалією характерним є випадання дієслів та службових частин мови, труднощі предикації, які виявляються у неспроможності позначити дію як головний стрижень фрази, порушення лінійної послідовності, яке спостерігається в перестановці слів або складів, що руйнує зміст.

Отже, зважаючи на вище зазначене можна зробити висновок, що корекційна робота має бути спрямована на переведення зовнішніх дій у внутрішній план, що можливо здійснити через використання наочних опор та моделювання ситуацій, які стимулюють програмування. На нашу думку одним з таких ефективних засобів, що буде впливати на покращення процесу програмування є нейропсихологічні вправи.

Нейропсихологічні вправи – це спеціалізований комплекс сенсомоторних завдань, спрямованих на стимуляцію та перебудову роботи мозку. В основі цих вправ лежить принцип нейропластичності, здатність нервової системи створювати нові синаптичні зв’язки у відповідь на специфічну активність.

При моторній алалії, де основним недоліком є порушення праксису (здатності виконувати послідовні свідомі рухи), нейропсихологічна корекція стає фундаментом, на якому згодом вибудовується мовлення. Це не просто "фізкультура", а методики, що працюють з ієрархією рівнів побудови рухів. Вони поділяються на три основні блоки згідно з концепцією О. Р. Лурії [2].

Вправи на динамічний праксис (наприклад, ритмічне постукування, серії рухів пальцями) тренують премоторну зону кори (зону Брока), вчать мозок створювати алгоритм дії та автоматизувати його, що сприятиме формуванню вміння зміни поз в артикуляційній мускулатурі та переключенні з одного складу (звуку) на інший.

Перехресні вправи (доторкнутися правою рукою до лівого вуха тощо) змушують обидві півкулі обмінюватися інформацією. Це «прошиває» мозолисте тіло та формує базу для лінійної побудови речення.

Вправи на розвиток дрібної моторики та самомасаж кінчиків пальців стимулюють проєкційні зони кори. Оскільки зони кистей рук і мовлення в мозку розташовані поруч, активність однієї зони «підживлює» іншу.

Отже, нейропсихологічні вправи при моторній алалії виконують роль "домовленнєвого тренажера". Вони готують мозок до того, щоб він міг утримувати програму дії. Якщо ми навчимо мозок дитини планувати складні фізичні рухи, він отримає ресурс для планування мовленнєвого висловлювання. Розвиток праксису є обов'язковим етапом, без якого суто логопедичні вправи на повторення слів можуть бути малоефективними через відсутність нейрофізіологічного фундаменту.

Список використаних джерел

1.Рібцун Ю.В., Семеренко Ю Логодіагностика та логокорекція дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. Актуальні питання гуманітарних наук. Т.86, 3. С. 290-296.

2.Смоляк В. М., Турубарова А. В., Кіріллова А. О. Нейропсихологічна програма корекції вищих психічних функцій у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Перспективи та інновації науки. 2024. Вип. No 11(45). С. 1617–1629.

3.Трофименко Л.І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч. – метод. посіб. Київ. 2023. 180 с.

МОХНЮК Ксенія, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
МАРЧЕНКО Інна, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії*
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасні тенденції розвитку спеціальної та інклюзивної освіти зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до корекції порушень розвитку у дітей дошкільного віку. Особливої актуальності набуває проблема психомоторного розвитку дітей з порушеннями мовлення, оскільки мовлення як складна психічна функція формується на основі взаємодії моторних, когнітивних та емоційно-вольових компонентів. У зв'язку з цим ефективність логопедичної допомоги значною мірою залежить від урахування психомоторного статусу дитини та рівня сформованості її сенсомоторної бази.

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що психомоторний розвиток доцільно розглядати як інтегративну характеристику онтогенетичного розвитку, яка відображає ступінь узгодженості функціонування моторної, когнітивної, мовленнєвої та емоційно-вольової сфер [1]. Такий підхід дозволяє відійти від вузького трактування моторики як сукупності рухових навичок і розглядати її як функціональну основу психічного розвитку дитини. З позицій психофізіології психомоторика забезпечується взаємодією нервової, сенсорної та опорно-рухової систем, що визначає якість координації рухів, темпо-ритмічну організацію дій, просторову орієнтацію та рівень довільної регуляції діяльності [1].

У логопедичному контексті психомоторний розвиток набуває особливого значення, оскільки мовлення є складною психомоторною функцією, що реалізується через систему мовленнєво-рухових актів. Як зазначають М. Єфименко, М. Шеремет, артикуляційна моторика, мовленнєве дихання, голосоутворення та темпо-ритмічна організація мовлення безпосередньо залежать від рівня розвитку психомоторної сфери. На думку дослідників, відставання у психомоторному розвитку часто супроводжується вторинними мовленнєвими порушеннями, що виникають на ґрунті сенсомоторної дезінтеграції, дизритмії та координаційних труднощів. Це підтверджує наукову позицію щодо спільної нейропсихологічної основи мовлення і моторики та необхідності їх комплексного розвитку.

Педагогічний аспект проблеми полягає у визнанні психомоторного розвитку одним із провідних критеріїв готовності дитини до навчання. Н. А. Лопатинська наголошує, що сформованість психомоторних функцій забезпечує можливість ефективного засвоєння знань, організації діяльності, виконання інструкцій та розвитку графомоторних навичок. У зв'язку з цим недостатній рівень психомоторного розвитку у дітей з порушеннями мовлення може призводити до труднощів у навчанні, зниження мотивації та обмеження пізнавальної активності.

Проведений аналіз дозволив встановити, що психомоторний розвиток має складну структурну організацію, яка включає руховий, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти. Руховий компонент охоплює розвиток загальної та дрібної моторики, координації, точності та узгодженості рухів. Когнітивний компонент включає увагу, пам'ять, сприймання та мислення, що забезпечують усвідомлення та контроль діяльності. Емоційно-вольовий компонент визначає рівень мотивації, довільної регуляції поведінки та здатності до подолання труднощів. Важливо

підкреслити, що всі ці компоненти функціонують у тісній взаємодії, а їх порушення призводить до системних відхилень у розвитку дитини.

Особливості психомоторного розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення проявляються у зниженні рівня координації рухів, недостатності праксичних функцій, уповільненні темпу психомоторного реагування, нестабільності уваги та емоційній напруженості [5]. При цьому різні форми мовленнєвих порушень мають специфічні психомоторні прояви. Зокрема, аграматизм поєднується з дизритмією рухів, фонематичні порушення – із зорово-моторною дезорганізацією, а тяжкі порушення мовлення супроводжуються сенсомоторною дезінтеграцією та порушенням просторової орієнтації [4; 5].

У своїй практичній діяльності ми дотримуємося підходу, згідно з яким мовленнєві порушення слід розглядати як прояв ширшого психомоторного дефіциту. Такий підхід дозволяє не лише глибше зрозуміти природу мовленнєвих труднощів, але й визначити ефективні шляхи їх корекції. Важливим є положення про те, що моторні труднощі часто передують мовленнєвим порушенням і можуть виступати ранніми маркерами їх виникнення, що підкреслює необхідність своєчасної діагностики психомоторного розвитку.

Особливої уваги заслуговує соціально-комунікативний аспект психомоторного розвитку. Н. Кабельнікова зауважує, що у дітей з порушеннями мовлення спостерігається зниження комунікативної активності, труднощі у встановленні міжособистісних контактів, недостатня виразність невербальних засобів спілкування. Це пов’язано не лише з мовленнєвими обмеженнями, а й зі зниженням психомоторних можливостей, зокрема слабкою мімікою, обмеженою жестикуляцією та моторною скутістю. Таким чином, психомоторний розвиток відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності дитини.

Окрім індивідуально-психологічних особливостей, на психомоторний розвиток дітей істотно впливають сучасні соціальні умови. Як зазначає В. І. Галущенко, обмеження рухової активності та зниження комунікативної взаємодії в умовах карантинних обмежень негативно позначаються як на мовленнєвому, так і на психомоторному розвитку дітей. У свою чергу, Н. Г. Пахомова підкреслює, що стресові умови воєнного стану сприяють виникненню дизгармонійності психомоторного розвитку, що проявляється у порушенні регуляції рухової активності та емоційної стабільності. В таких умовах особливої актуальності набуває пошук ефективних засобів корекції, які поєднують мовленнєву та рухову активність.

У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних засобів корекції, серед яких перспективним є використання спортивно-рухової діяльності. Як зазначає М. Єфименко, фізичні вправи сприяють формуванню праксичної системи, розвитку координації рухів, просторового сприйняття та темпо-ритмічної організації діяльності, що є важливими передумовами мовленнєвого розвитку. Подібну позицію висловлює В. В. Золотоверх, підкреслюючи, що рухова активність позитивно впливає на розвиток когнітивних процесів та функціонування центральної нервової системи.

Також важливе значення має розвиток праксичної системи, яка забезпечує програмування, регуляцію та контроль рухових і мовленнєвих дій. Недостатність праксису у дітей із порушеннями мовлення проявляється у труднощах артикуляції, порушенні послідовності мовленнєвих висловлювань та зниженні здатності до самоконтролю. У цьому контексті спортивно-рухова діяльність, що передбачає виконання складних координаційних дій, сприяє формуванню моторного планування та розвитку довільної регуляції діяльності.

На нашу думку, особливо ефективними є інтегративні методи, які поєднують рухову та мовленнєву активність. Зокрема, Л. Стахова, К. Зелінська-Любченко та А. Кравченко доводять ефективність логоритміки як засобу формування темпо-ритмічної організації мовлення, координації рухів та розвитку мовленнєвого дихання. І вказують що до таких методів належать логоритміка, танцювальні вправи, нейроігри та рухливі ігри з мовленнєвим супроводом. Вони забезпечують комплексний вплив на психомоторну, когнітивну та мовленнєву сфери, сприяють розвитку артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, ритмічності мовлення та координації рухів. Важливо, що такі методи реалізуються в ігровій формі, що відповідає віковим особливостям

дошкільників і підвищує мотивацію до занять. Використання таких методів дозволяє забезпечити комплексний вплив на психомоторну та мовленнєву сфери дитини.

Аналіз експериментальних досліджень підтверджує ефективність поєднання рухової та мовленнєвої діяльності. Зокрема, встановлено, що використання рухово-мовленнєвих вправ сприяє покращенню граматичної будови мовлення, збільшенню довжини висловлювань, розвитку мовленнєвого мислення та підвищенню рівня уваги і пам'яті [2; 3]. Це свідчить про те, що рухова активність є не допоміжним, а одним із провідних засобів формування мовленнєвих функцій.

Таким чином, узагальнення теоретичних положень дозволяє зробити висновок, що психомоторний розвиток є базовою основою формування мовлення та важливим показником загального розвитку дитини. Порушення мовлення мають системний характер і супроводжуються змінами у психомоторній, когнітивній та емоційно-вольовій сферах. У зв'язку з цим корекційна робота повинна мати комплексний характер і включати засоби, спрямовані на розвиток усіх компонентів психомоторики.

На нашу думку, інтеграція спортивно-рухової діяльності у логопедичну практику є одним із найбільш перспективних напрямів корекції, оскільки вона забезпечує природне поєднання руху та мовлення, активізує психофізіологічні ресурси дитини та сприяє її гармонійному розвитку. Такий підхід відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти та відкриває нові можливості для підвищення ефективності корекційної допомоги дітям з порушеннями мовлення.

Список використаної літератури:

1.Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Психофізіологія розвитку : підручник для студентів закладів вищої освіти. Київ : ДП «Експрес-об'ява», 2023. 352 с.

2.Марченко І. С., Швалюк А. Ю. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Логопедія. 2015. № 6. С. 51-58.

3.Мороз Л., Стахова Л., Кравченко А., Кравченко І., Зелінська-Любченко К. Сучасні проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 10. С. 167-176.

4.Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ: «Каравела», 2017. 316 с.

5.Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Київ, 2014. 140 с.

МОХОВА Софія, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія»*
Науковий керівник:
САМОЙЛОВА Ірина, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОНЕМАТИЧНЕ СПРИЙМАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ФФНМ

Процес оволодіння читанням представляє собою складну психолінгвістичну діяльність, яка потребує злагодженої взаємодії багатьох аналізаторів. Основу цього процесу становить усне мовлення, зокрема здатність дитини до свідомого виконання звукобуквеного аналізу та синтезу. У дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) спостерігаються порушення формування звуковимовної системи, зумовлені проблемами у сприйманні та вимові

фонем. Оскільки початкове оволодіння навичкою читання базується на здатності перекодовувати графічні символи (літери) у звукові образи, несформоване фонематичне сприймання стає суттєвою перепоною для успішного набуття грамотності. Згідно з сучасними дослідженнями, лише невелика частина дітей із ФФНМ здатна автоматизувати навичку читання без застосування спеціалізованої допомоги.

Вивчення даної проблематики свідчить про те, що збільшення чисельності дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення супроводжується виникненням специфічних перешкод у формуванні навичок читання. Відсутність сформованих операцій фонемного розпізнавання стає причиною неможливості утримання в пам'яті звукового образу слова, плутання графічно подібних літер або труднощів зі злиттям звуків у склади. Своєчасне виявлення таких проблем та розробка ефективної корекційної стратегії є ключовим фактором у попередженні виникнення дислексії й забезпеченні успішного навчання дитини у школі.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення визначається як порушення процесів формування експресивного мовлення у дітей з різними мовленнєвими розладами через порушення сприймання та вимови фонем [4]. Головна особливість таких дітей – вони не навчилися чітко розрізняти звуки мови. Як показують дослідження, їм особливо складно відрізняти звуки, які дуже схожі між собою за звучанням або вимовленням [1].

Основними проявами порушень фонематичного сприймання у дітей із ФФНМ є:

Труднощі слухової диференціації: Дитина може правильно вимовити окремий звук, але коли вона говорить швидко, то плутає його з іншими, подібними звуками.

Несформованість фонематичного аналізу та синтезу: Таким дітям важко визначити, які звуки є у слові, назвати перший чи останній звук. А це дуже важливо для початку навчання читанню [5].

Порушення складової структури слова: Через те, що дитина нечітко сприймає звучання слова, вона може пропускати або міняти місцями склади, коли намагається вимовити довгі (складні) слова [4].

Навчитися читати – це не швидкий процес. Ми поступово переходимо від свідомого "складання" частин слова до автоматичного сприйняття всього тексту. Психологи, які досліджують мову, виділяють три основні кроки у формуванні цієї навички: етап розбору, етап складання та етап автоматизації [2].

Аналітичний етап. На цьому кроці дитина вчиться пов'язувати звук з відповідною літерою. Якщо вона добре розрізняє звуки, то легко "приєднує" їх до потрібних літер. Проте, у дітей з ФФНМ цей етап сильно затягується, адже їм складно уявити звукові образи, і через це вони плутають літери під час читання або не впізнають їх [5].

Синтетичний етап. Головне завдання тут – поєднати звуки у склади, а склади – у слова. Здатність розрізняти звуки допомагає дитині сприймати слово як одне ціле [2].

Етап автоматизації. На цьому етапі вже не потрібно думати про кожну літеру; на перший план виходить розуміння прочитаного. Але, щоб швидко "схоплювати" слова, потрібно дуже добре розрізняти звуки. Діти з порушеннями мовлення через свої труднощі постійно змушені повертатися до "розбору" (перечитувати), що сильно уповільнює їхнє читання і заважає розуміти текст [3].

Дослідження підтверджують, що те, наскільки добре дитина розрізняє звуки, є надійним показником її готовності до читання: чим гірше вона сприймає звуки, тим вищий ризик, що у майбутньому виникнуть специфічні помилки при читанні, які називають дислексією [2].

Ефективність формування навички читання у дітей із ФФНМ безпосередньо залежить від системності логопедичного впливу, спрямованого на подолання дефіциту фонематичних операцій. Спираючись на поради фахівців [4], можна виділити такі головні напрямки, які допоможуть дитині:

Розвиток фонематичного слуху та диференціації фонем. Спершу ми тренуємося розрізняти різні звуки навколо нас – наприклад, як дзвенить дзвіночок чи шарудить папір. Потім переходимо до того, щоб навчитися відрізняти схожі звуки мовлення, такі як м'які та тверді або дзвінкі та глухі.

Це створює міцну основу, щоб дитина потім легко впізнавала букви і не плутала їх під час читання [1].

Формування навичок фонематичного аналізу та синтезу. Це, мабуть, найголовніший етап підготовки до читання. Робота передбачає навчання дитини:

– чути окремий звук у слові (наприклад, який перший звук у слові «кіт»);

– визначати, де цей звук стоїть – на початку, в серединці чи в кінці слова;

– називати всі звуки слова по черзі.

Тільки коли дитина добре засвоїть ці вміння, вона зможе об'єднувати окремі звуки в склади, а потім і в цілі слова [5].

Використання ігрових та інтерактивних методів. Щоб заняття були захопливими, а дітям було цікавіше вчитися, варто використовувати різні ігри, наприклад:

– гру «Полікуй текст», де треба вставити пропущені букви;

– гру «Знайди слово за схемою», де дитина підбирає малюнок до «схеми звуків» слова;

– «Звукові доріжки», які допомагають дитині швидко навчитися поєднувати звуки в склади [2].

Важливо зауважити, що на початкових етапах навчання читанню необхідно використовувати максимальну кількість опор. Це можуть бути різні підказки – наприклад, малюнки-схеми, що показують звуковий склад слова, тактильні відчуття (доторкнутися, відчути), або ж проговорювання звуків вголос., що дозволяє компенсувати слабкість слухового сприймання [5].

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу, можна зробити наступні висновки, що наше вміння розрізняти звуки мови – це фундаментальний внутрішній механізм, який дозволяє нам перетворювати літери на звуки, закладаючи основу для навчання читанню. У дітей із порушеннями фонетико-фонематичного розвитку цей процес часто «кульгає», що виявляється у складнощах розрізнення звуків та труднощах з «розбиранням» слів на звуки й об'єднанням їх назад. Доведено, що така недорозвиненість слухового сприйняття звуків дуже негативно впливає на кожен крок у навчанні читанню: спочатку це призводить до плутанини між літерою та відповідним звуком, потім заважає зливати звуки у склади, а пізніше – уповільнює швидке впізнавання слів і розуміння прочитаного.

Тому ефективність допомоги дітям із ФФНМ у подоланні цих труднощів безпосередньо залежить від вчасної діагностики та послідовної роботи логопеда. Головними напрямками корекції мають стати розвиток уваги до звуків, формування чітких уявлень про кожен звук, а також активне використання ігрових підходів із залученням наочних матеріалів та відчуттів. Впровадження таких заходів є не лише ключем до успішного опанування грамоти, а й потужним способом запобігти виникненню дислексії у молодших школярів.

Список використаних джерел

1.Дмитренко Р., Перепелюк І., Сенишин Р. Психолого-педагогічні основи корекції звукового сприймання у дітей із ФФНМ. Psychology Travelogs. 2025. Вип. 3. С. 36–47.

2.Ільяна В. М. Визначення актуального рівня розвитку фонематичних процесів як одного з показників готовності до оволодіння читанням. Діти з особливими потребами в освітньому просторі : збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (м. Чернігів, 10–11 жовтня 2019 р.). Київ : ФОП Симоненко О. І., 2019. С. 64–74.

3.Піц І. І. Формування читацької компетентності в молодшому шкільному віці: сутнісні ознаки та основні прийоми розвитку. Інноваційна педагогіка. 2024. № 94. С. 37–42.

4.Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п’ятого року життя із ФФНМ. Український логопедичний вісник. 2011. Вип. 2. С. 36–53.

5.Цибулько А. О. Теоретичні основи навчання читанню дітей дошкільного віку із порушенням мовлення. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 55, т. 3. С. 90–93.

МУДРИК Надія,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
ЯКОВЕНКО Віта,
доктор філософії, доцен, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ІННОВАЦІЙНІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема формування готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до навчання у школі є однією з ключових у сучасній спеціальній педагогіці, оскільки визначає успішність їхньої подальшої освітньої траєкторії та соціальної адаптації. Готовність до шкільного навчання розглядається як інтегративне утворення, що включає когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний та соціальний компоненти розвитку дитини [3].

У дітей з інтелектуальними порушеннями процес формування шкільної готовності ускладнюється недостатнім розвитком пізнавальних процесів, обмеженістю довільної регуляції поведінки, зниженим рівнем мовленнєвого розвитку та труднощами у встановленні соціальних взаємодій. У зв'язку з цим традиційні педагогічні підходи є недостатньо ефективними, що зумовлює необхідність впровадження інноваційних корекційно-розвиткових технологій.

Сучасні наукові дослідження доводять, що використання інноваційних технологій у спеціальній освіті сприяє активізації пізнавальної діяльності, підвищенню мотивації до навчання та формуванню базових навчальних умінь у дітей з особливими освітніми потребами [2]. До таких технологій відносять ігрові, інформаційно-комунікаційні, арттерапевтичні, сенсорні та мультимедійні засоби навчання.

Формування готовності до шкільного навчання вимагає створення спеціально організованого корекційно-розвиткового середовища, яке забезпечує поступовий перехід від ігрової до навчальної діяльності. Важливим є забезпечення емоційної стабільності дитини, розвитку її пізнавальної активності та формування позитивного ставлення до навчання.

Аналіз теоретичних джерел і практичного досвіду дозволяє визначити низку педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного навчання засобом інноваційних корекційно-розвиткових технологій.

Провідною умовою є індивідуалізація корекційно-освітнього процесу, що передбачає врахування рівня психофізичного розвитку кожної дитини, її пізнавальних можливостей та освітніх потреб. Використання індивідуальних освітніх маршрутів дозволяє забезпечити поступове формування навчальної діяльності.

Важливим чинником виступає інтеграція інноваційних технологій у структуру занять. Зокрема, застосування мультимедійних засобів, інтерактивних вправ, цифрових навчальних платформ та сенсорних матеріалів сприяє підвищенню зацікавленості дітей та активізації їхньої пізнавальної діяльності [1].

Не менш значущою є ігрова спрямованість корекційно-розвиткової роботи. Гра виступає провідною діяльністю у дошкільному віці та забезпечує природний перехід до навчальної діяльності. Використання дидактичних, сюжетно-рольових та комп'ютерних ігор сприяє формуванню елементарних навчальних умінь.

Особливу роль відіграє розвиток пізнавальної мотивації, яка формується через створення ситуацій успіху, позитивне підкріплення та залучення дитини до активної діяльності. Мотиваційна сфера є визначальною у забезпеченні готовності до шкільного навчання [4].

Суттєвим компонентом є розвиток комунікативної сфери дитини, що забезпечує її здатність до взаємодії з педагогом та однолітками, розуміння інструкцій і виконання навчальних завдань. Інноваційні технології дозволяють моделювати ситуації спілкування та сприяють формуванню діалогічного мовлення [4]. .

Важливою педагогічною умовою є поетапність формування навчальної діяльності, що передбачає поступовий перехід від маніпулятивних дій до усвідомленого виконання навчальних завдань. Такий підхід забезпечує розвиток довільної уваги, пам'яті та мислення.

Ефективність формування готовності до шкільного навчання значною мірою залежить від міждисциплінарної взаємодії фахівців та активної участі батьків у корекційно-розвитковому процесі. Системна співпраця забезпечує цілісність педагогічного впливу та закріплення сформованих навичок у різних життєвих ситуаціях [3].

Отже, формування готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до навчання у школі є складним і багатокомпонентним процесом, ефективність якого забезпечується впровадженням інноваційних корекційно-розвиткових технологій. Комплексна реалізація визначених педагогічних умов сприяє підвищенню рівня шкільної готовності та успішній інтеграції дітей у освітнє середовище.

Список використаних джерел

1.Гаяш О.В. Використання інноваційних технологій на корекційно-розвиткових заняттях з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Молодий вчений. 2025 р. ст. 50-55

2.Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

3.Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Навч.-метод. посіб. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

4.Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 40 с.

МУХАНОВА Людмила,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
КУЛЕШОВА Вікторія, *д.п.н., професор, професор кафедри спеціальної педагогіки*
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Діалогічне мовлення розглядається у сучасній науці як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, у ході якого відбувається обмін інформацією, думками та емоціями . Воно є провідною формою усного мовлення у дошкільному віці та важливою складовою формування комунікативної компетентності дитини.

Як зазначає І. Липко, структурною основою діалогічного мовлення є діалогічна єдність — комунікативна одиниця, що складається з взаємопов'язаних реплік і характеризується смисловою

та структурною завершеністю [1]. Дослідниця підкреслює, що діалогічна єдність відображає сутність діалогу як процесу взаємодії і функціонує в умовах конкретної комунікативної ситуації .

У методичному аспекті, за визначенням А. Чулкової, формування діалогічного мовлення передбачає оволодіння дитиною комплексом умінь, серед яких уміння ініціювати діалог, адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника, підтримувати та завершувати розмову відповідно до ситуації спілкування [3]. Таким чином, діалогічне мовлення виступає як цілісна мовленнєва діяльність, що поєднує мовні, когнітивні та комунікативні компоненти.

У дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня, як зазначають І. Середа, В. Кисличенко та А. Мирохіна, спостерігається недостатній рівень сформованості умінь реплікації діалогічних єдностей, що є базовим показником розвитку діалогічного мовлення [2]. Це проявляється у труднощах побудови як ініціативних, так і реактивних реплік, а також у недостатній здатності до розгортання діалогічної взаємодії.

Аналіз досліджень І. Середи, В. Кисличенко та А. Мирохіної дозволяє визначити основні особливості діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ ІІІ рівня: обмеженість мовленнєвих засобів, труднощі побудови граматично правильних висловлювань, недостатню розгорнутість реплік, а також порушення логіко-смислових зв’язків між ними [2]. Крім того, у дітей спостерігається знижена мовленнєва ініціативність, труднощі підтримання теми розмови та обмеженість комунікативних реакцій.

Важливою характеристикою діалогічного мовлення є його ситуативність, спонтанність і взаємозалежність реплік. Як підкреслює І. Липко, кожна репліка діалогу визначається попередньою та обумовлює наступну, що вимагає від мовця сформованості механізмів мовленнєвого прогнозування, реагування та контролю [1]. У дітей із ЗНМ ці механізми сформовані недостатньо, що зумовлює фрагментарність діалогу, порушення його цілісності та труднощі комунікативної взаємодії.

Зазначені труднощі мають комплексний характер і пов’язані не лише з недорозвиненням мовних засобів, але й з недостатньою сформованістю комунікативно-прагматичних умінь. Діалогічне мовлення потребує врахування ситуації спілкування, ролей співрозмовників та їхніх намірів, що значно ускладнює його формування у дітей із мовленнєвими порушеннями .

Таким чином, стан сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня характеризується недостатнім рівнем розвитку умінь побудови діалогічних єдностей, що проявляється у труднощах ініціювання, підтримання та завершення діалогу, а також у порушенні логіко-смислової організації мовлення. Виявлені особливості, за І. Середою, В. Кисличенко та А. Мирохіною, зумовлюють необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування діалогічного мовлення з урахуванням його структурно-комунікативної природи [2].

Список використаних джерел

1.Липко І. П. Діалогічна єдність як базова одиниця діалогічного мовлення .Філологічні трактати. 2013. Т. 5, № 2. С. 75–80. https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/13101?locale=uk

2.Середа І., Кисличенко В., Мирохіна А. Рівні сформованості умінь і навичок реплікації діалогічних єдностей у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня. С.217-225 http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/2946/2959

3.Чулкова А. В. Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Одесса, 1994. 145 с.

НАГОРНА Ліна,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
ЯКОВЕНКО Віта, *доктор філософії, доцен, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки характеризується посиленням уваги до проблеми формування комунікативної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями як ключового чинника їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. У наукових дослідженнях підкреслюється, що недорозвинення мовлення та комунікативних умінь у цієї категорії дітей є системним і охоплює як вербальний, так і невербальний рівні взаємодії [1].

Комунікативна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується обмеженістю мовленнєвих засобів, труднощами у розумінні зверненого мовлення, зниженням ініціативності у спілкуванні та недостатньою сформованістю навичок діалогічної взаємодії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук ефективних корекційно-розвиткових технологій, які б забезпечували природну мотивацію до комунікації та активізацію мовленнєвої діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі пісочна терапія розглядається як один із ефективних напрямів арттерапії, що базується на використанні піску як універсального матеріалу для самовираження, моделювання внутрішнього світу дитини та розвитку її когнітивної й емоційної сфер. Дослідники зазначають, що взаємодія з піском сприяє зниженню тривожності, активізації сенсорного досвіду та формуванню передумов для мовленнєвої комунікації [2].

З позицій спеціальної педагогіки пісочна терапія виступає не лише як ігровий метод, а як цілісна корекційно-розвиткова технологія, що забезпечує поетапне формування комунікативних навичок через поєднання діяльнісного, емоційного та когнітивного компонентів. Її ефективність зумовлена природністю матеріалу, багатофункціональністю та можливістю використання у різних формах організованої діяльності.

Аналіз наукових джерел і практичного досвіду дозволяє визначити низку педагогічних умов, що забезпечують ефективність розвитку комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями засобом пісочної терапії.

Однією з базових умов є створення емоційно безпечного корекційно-розвиткового середовища, яке характеризується атмосферою довіри, прийняття та підтримки. Саме в таких умовах дитина знижує рівень внутрішньої напруги, що є передумовою для виникнення мовленнєвої активності та ініціативи у спілкуванні.

Важливим чинником виступає організація систематичної ігрової діяльності з використанням піску, що включає сюжетно-рольові ситуації, моделювання соціальних взаємодій та спільне створення піщаних композицій. Така діяльність сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення, розвитку розуміння соціальних ролей і правил комунікації.

Значущою педагогічною умовою є інтеграція вербальних і невербальних засобів комунікації. У процесі пісочної терапії дитина має можливість виражати власні переживання та думки через символічні образи, рухові дії та мінімальні мовленнєві конструкції, що поступово переходять у більш розгорнуті висловлювання.

Не менш важливою є індивідуалізація корекційно-розвиткової роботи з урахуванням рівня інтелектуального та мовленнєвого розвитку дитини. Добір завдань здійснюється за принципом

поступового ускладнення, що забезпечує поетапне формування комунікативних умінь від простих реакцій до розгорнутого діалогічного мовлення.

Окрему увагу слід приділяти активній ролі педагога як організатора та фасилітатора комунікативної взаємодії. Педагог не лише створює умови для діяльності, але й моделює мовленнєві зразки, стимулює мовленнєву ініціативу, підтримує дитину у процесі висловлювання та забезпечує позитивне підкріплення комунікативних спроб.

Ефективність пісочної терапії значно підвищується за умови її поєднання з іншими корекційними технологіями, зокрема логопедичними вправами, елементами казкотерапії та музикотерапії. Така інтеграція забезпечує комплексний вплив на мовленнєву, емоційну та когнітивну сфери розвитку дитини.

Окремим аспектом є залучення батьків до корекційно-розвиткового процесу, що сприяє закріпленню сформованих комунікативних навичок у природному середовищі та підвищує ефективність педагогічного впливу.

Отже, розвиток комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями засобом пісочної терапії є складним, багаторівневим процесом, ефективність якого визначається сукупністю педагогічних умов. Використання пісочної терапії забезпечує активізацію мовленнєвої діяльності, формування навичок соціальної взаємодії та підвищення рівня соціальної адаптації дітей зазначеної категорії.

Список використаних джерел

1.Литовченко С. В. Корекційна педагогіка: теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Генеза, 2020. 256 с.

2.Malchiodi C. A. Creative Interventions with Traumatized Children. New York : Guilford Press, 2015. 240 p.

3.Рібцун Ю. В. Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник. Київ : Логос, 2018. 184 с.

4.Синьов В. М. Спеціальна педагогіка : підручник. Київ : Вища школа, 2019. 312 с.

НАКАРМІ Лілія,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ТАРАСОВА Віталія,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ЛОГОПЕДИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ

Логопедична технологія розвитку просодичних компонентів мовлення у дітей із порушеннями темпо-ритмічної організації мовлення є важливим напрямом сучасної корекційної педагогіки, оскільки саме просодія забезпечує природність, виразність і комунікативну ефективність мовлення. У дітей із зазначеними порушеннями спостерігається не лише дефіцит темпу й ритму, а й труднощі інтонаційного оформлення висловлювання, що ускладнює сприйняття їх мовлення оточуючими та негативно впливає на соціалізацію [2]. Тому формування просодичних компонентів виступає як ключове завдання логопедичної роботи, що потребує системного підходу, спеціальних методів і технологій.

Просодичні компоненти мовлення включають темп, ритм, інтонацію, мелодику, наголос і паузацію. Вони забезпечують не лише структурну організацію висловлювання, а й передають емоційно-смислові відтінки. У дітей із порушеннями темпо-ритмічної організації мовлення, таких як заїкання або тахілалія чи брадилалія, ці компоненти формуються з відхиленнями. Це проявляється у нерівномірності мовленнєвого потоку, порушенні ритмічності, неправильному розподілі пауз, а також у монотонності або надмірній експресивності інтонації. Внаслідок цього мовлення втрачає свою цілісність і стає менш зрозумілим.

Логопедична технологія розвитку просодичних компонентів передбачає комплексний вплив на мовленнєву діяльність дитини. Вона базується на поєднанні мовленнєвих, рухових, слухових і дихальних вправ, що спрямовані на гармонізацію темпо-ритмічної організації мовлення. Одним із провідних принципів є поступовість і систематичність, що дозволяє дитині поступово засвоювати нові мовленнєві навички та закріплювати їх у практиці спілкування [1]. Важливо також враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її психоемоційний стан і рівень мовленнєвого розвитку.

Особливу роль у даній технології відіграють вправи на розвиток мовленнєвого дихання, оскільки правильне дихання є основою для формування ритмічного і плавного мовлення. Діти навчаються координувати дихання з мовленням, що сприяє зниженню напруження та покращенню контролю над мовленнєвим процесом. Паралельно використовуються ритмічні вправи, що включають плескання, ходьбу під музику, відтворення ритмічних малюнків, що допомагає сформувати відчуття ритму та узгодити його з мовленням.

Не менш важливим компонентом є розвиток інтонаційної виразності. Для цього застосовуються вправи на варіювання висоти голосу, сили звучання, темпу мовлення. Діти навчаються передавати різні емоційні стани за допомогою інтонації, що значно підвищує комунікативну ефективність їх мовлення [2]. Використання ігрових ситуацій, інсценізацій, читання віршів і діалогів сприяє природному засвоєнню інтонаційних моделей.

Суттєве значення має також розвиток слухового сприймання, зокрема фонематичного та інтонаційного слуху. Діти тренуються розрізняти ритмічні структури, інтонаційні відмінності, що є необхідною умовою для самоконтролю власного мовлення. У процесі роботи активно залучаються музичні елементи, що підсилюють ефективність корекційного впливу, оскільки музика природно пов’язана з ритмом і мелодикою.

Важливим аспектом логопедичної технології є інтеграція різних видів діяльності. Поєднання мовленнєвих вправ із руховою активністю, музикою, іграми сприяє формуванню стійких навичок і підвищує мотивацію дітей до занять. Такий підхід дозволяє уникнути перевантаження і забезпечує природний характер навчання. Також, значна увага приділяється створенню позитивної емоційної атмосфери, що є необхідною умовою для успішної корекційної роботи.

Ефективність логопедичної технології значною мірою залежить від взаємодії фахівця з батьками та педагогами. Важливо, щоб сформовані навички закріплювалися не лише під час занять, а й у повсякденному житті дитини [3]. Для цього дорослі отримують рекомендації щодо підтримки правильного темпу мовлення, розвитку інтонаційної виразності та створення сприятливого мовленнєвого середовища.

У результаті систематичної роботи відбувається поступове нормалізування темпо-ритмічної організації мовлення, покращення інтонаційної виразності та загальної комунікативної компетентності дитини. Це сприяє підвищенню її впевненості у спілкуванні, зниженню мовленнєвого напруження та покращенню соціальної адаптації. Таким чином, логопедична технологія розвитку просодичних компонентів є важливим інструментом у подоланні мовленнєвих порушень і забезпечує комплексний підхід до формування повноцінного мовлення у дітей.

Тобто, сучасні підходи до розвитку просодичних компонентів мовлення базуються на інтеграції різних методів і засобів, що враховують як мовленнєві, так і психофізіологічні особливості дитини. Така технологія дозволяє не лише усунути наявні порушення, а й створити

умови для гармонійного мовленнєвого розвитку, що є необхідною передумовою успішного навчання і повноцінного спілкування.

Список використаних джерел

1.Андрущенко О.О. Організація інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі. Дитина з особливими потребами. 2016. № 2 (14). С. 5–7.

2.Розвиток просодичних компонентів мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією за допомогою інтерактивних ігор» О. В. Кравчук (2017) С. 8-10.

3.«Розвиток просодичних компонентів мовлення дітей з дизартрією засобами інтерактивних технологій» / Н. М. Скрипченко, А. О. Скороход. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2022. – 160 с.

НАКОНЕЧНА Анастасія,
Здобувачка магістерського рівня вищої Освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ЛЕНІВ Зоряна, *Фахівець у галузі логопедії, інклюзії, арттерапії, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Міжнародного інституту Інклюзії*

МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Використання музикотерапії як засобу корекції порушень звукової сторони мовлення ґрунтується на глибокому нейрофізіологічному та психологічному зв’язку між музичними та мовленнєвими процесами. Музика і мовлення мають спільну основу – ритм, темп, тембр, інтонацію та динаміку. Ці спільні механізми дозволяють використовувати музичний вплив як «обхідний шлях» для розвитку мовленнєвих функцій, особливо у випадках, коли традиційні логопедичні методи стикаються з опором або низькою мотивацією дитини.

Наукові дослідження H. Lim та A. Fiveash підтверджують, що опрацювання ритму в мовленні та музиці задіює ідентичні нейронні мережі [Документ, 2026]. Це означає, що розвиваючи почуття ритму через музичні вправи, ми опосередковано готуємо ґрунт для правильної складової структури слова та інтонаційної виразності мовлення. Музикотерапевтичний потенціал у цьому контексті розкривається через кілька ключових механізмів: стимуляцію артикуляційної моторики, розвиток мовленнєвого дихання, вдосконалення фонематичного слуху та нормалізацію темпо-ритмічної організації мовлення.

У методичному посібнику Н. О. Квітки наголошується на значущості музикотерапії для дітей зі складними порушеннями, де мовленнєві розлади поєднуються з порушеннями опорно-рухового апарату (наприклад, церебральним паралічем) [Квітка, с. 6]. Музичні заняття в таких випадках орієнтовані на стимуляцію експресивного мовлення через використання спеціальних музичних ігор, що активізують голосові реакції та бажання комунікувати [Квітка, с. 82]. Особливу роль відіграє ритм, який виступає організуючим началом, допомагаючи дитині координувати дихання, рух та артикуляцію.

Важливим компонентом є вокальна музика. Як стверджують науковці, вона поєднує в собі музичний і літературний текст, що дозволяє дитині сприймати звучання в єдності з конкретним художнім образом [Квітка, с. 52]. Співи сприяють не лише розвитку голосу, а й постановці правильної звуковимови, оскільки вокалізація голосних вимагає чіткої артикуляції та утримання артикуляційного укладу. Крім того, пісня створює природну ситуацію повторення звуків, що є основою їх автоматизації [Рібцун, 2014].

Програма «Веселкова музикотерапія» пропонує використовувати гру на дитячих музичних інструментах як засіб розвитку дрібної моторики та почуття ритму. Емоційний відгук на діалог-

привітання через гру на дерев'яних або скляних інструментах дозволяє дитині відчути «смак» звуку, що корелює з ігровими техніками Ю. В. Рібцун щодо автоматизації звуків через смакові та кольорові асоціації [Малашевська, с. 25; Рібцун, 2014]. Це створює мультисенсорне середовище, де звук сприймається не лише на слух, а й через дотик та зір.

Організація занять із музикотерапії у процесі корекційно-розвивальної роботи вимагає врахування психофізичних можливостей дитини. Н. О. Квітка вказує, що для старших дошкільників (6–7 років) арттерапевтичні методи є найбільш ефективними, оскільки в цьому віці дитина вже здатна до певної міри саморегуляції та може виконувати складніші координаційні завдання [Квітка, 51]. Музикотерапія допомагає дитині розкрити свій внутрішній світ та знайти місце для самореалізації, що є критично важливим для подолання комплексів, пов'язаних із мовленнєвими дефектами [Квітка, с. 4].

Застосування музикотерапії для корекції заїкання та інших порушень темпо-ритмічної сторони мовлення також має доведену ефективність. Ритмічна стимуляція допомагає вирівняти мовленнєвий потік, зменшуючи кількість пауз та судомних затисків [Квітка, с. 80]. Використання музичного фольклору в школах інтенсивної педагогічної корекції дозволяє дітям засвоювати складні інтонаційні моделі рідної мови у легкій, ігровій формі [Квітка, с. 41].

Сучасні підходи, представлені у роботах Н. О. Цюлюпи, розглядають музикотерапію як варіативну складову музичного виховання в умовах інклюзії. Це дозволяє інтегрувати корекційні завдання в загальний освітній процес, забезпечуючи соціалізацію дітей з особливими потребами через спільну музичну діяльність з однолітками [Цюлюпа, с. 132]. Такий підхід знімає стигматизацію та дозволяє дитині відчути себе частиною колективу, що позитивно впливає на загальну мовленнєву активність.

У контексті подолання ФФНМ музикотерапія виступає потужним засобом розвитку фонематичних процесів. Вправи на розрізнення «музичних опозицій» (низький – високий звук, гучний – тихий, довгий – короткий) є фундаментом для диференціації мовленнєвих фонем. Як зазначає Ю. В. Рібцун, підготовчий етап логопедичної роботи обов'язково має включати розвиток слухової уваги до немовленнєвих звуків, і саме музикотерапія надає для цього найбагатший матеріал [Рібцун, 2014].

Таким чином, музикотерапевтичний потенціал у корекції порушень звукової сторони мовлення полягає у його здатності комплексно впливати на слухову, моторну та емоційну сфери. Музика не лише полегшує процес засвоєння правильної звуковимови, а й створює сприятливе психологічне тло для подолання мовленнєвих розладів, перетворюючи корекційну роботу на гармонійний процес розвитку особистості дитини.

Список використаних джерел

1.Антонова-Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія. Посібник-хрестоматія. К., 1997.

2.Антонова-Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія. Посібник-хрестоматія. К., 1997.

3.Гельбак А. М. Музикотерапія як фактор психокорегування // Простір арт-терапії : зб. наук. праць / УМО, ВГО «Арттерапевтична асоціація» ; редкол.: П. В. Лушин [та ін.]. Київ : Золоті ворота, 2017. Вип. 2 (22). С. 16–26.

4.Гельбак А. М. Музикотерапія як фактор психокорегування. Простір арт-терапії : зб. наук. пр. / УМО, ВГО «Арттерапевтична асоціація» ; редкол.: П. В. Лушин, А. П. Чуприкова [та ін.]. – Київ : Золоті ворота, 2017. Вип. 2 (22). С. 16–26.

5. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. В. Сухомлинського», 2019. 50 с.

6. Цюлюпа Н. О., Заходякін О., Рижук А. Музикотерапія в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти // Нова педагогічна думка. 2023. № 2 (114). С. 132–136

7.Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2014. 239 с.

8.Рібцун Ю. Підготовча робота з корекції мовлення в молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ Юлія Рібцун. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2010. N 1. С. 30-33.

9.Lim H. Developmental Speech-Language Training through Music for Children with Autism Spectrum Disorders. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2012. 197 p.

10.Квітка Н. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Київ, 2013. 82 с.

11.Квітка Н. О. Музикотерапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26–27 берез. 2018, м. Теребовля).

НАСАДЮК Вікторія,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ДЖУС Оксана, *доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Модернізація освітньої галузі в Україні та світі супроводжується переосмисленням змісту, форм і методів навчання відповідно до суспільних запитів та потреб особистісного розвитку здобувача освіти. Посилення уваги до індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток критичного мислення, здатність до самонавчання та адаптації в динамічному соціокультурному середовищі зумовлюють необхідність оновлення педагогічних підходів. У науковому дискурсі дедалі частіше порушується питання про доцільність поєднання традиційних і новаторських моделей навчання, що орієнтуються на активну позицію дитини у пізнавальному процесі.

Традиційна освітня система стикається з низкою викликів, пов’язаних із домінуванням репродуктивних методів навчання, стандартизованістю освітніх програм та недостатнім урахуванням індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти. Надмірна регламентованість освітнього процесу часто обмежує розвиток самостійності, ініціативності та внутрішньої мотивації до навчання. Состерігається розрив між теоретичною підготовкою та практичними вміннями, необхідними для ефективної діяльності в сучасному суспільстві, що актуалізує пошук нових підходів до організації освітнього середовища.

За таких умов зростає інтерес до альтернативних освітніх технологій, спрямованих на гармонійний розвиток особистості, формування пізнавальної активності та самостійності. Альтернативні підходи пропонують інші моделі взаємодії між педагогом і здобувачем освіти, де останній розглядається як суб’єкт власного розвитку. Педагогічна практика засвідчує ефективність використання інноваційних методик, зокрема педагогіки Марії Монтессорі, яка ґрунтується на принципах свободи вибору, самостійної діяльності та спеціально організованого освітнього середовища. [3, с. 157]

У сучасній педагогічній науці альтернативна освіта розглядається як сукупність підходів і практик, що відрізняються від усталених моделей організації навчання та виховання, орієнтованих на стандартизований зміст і єдині методи викладання. Освітня технологія, своєю чергою, трактується як системно організований комплекс дій, методів і засобів, спрямованих на досягнення визначених освітніх результатів із гарантованою ефективністю. Поєднання зазначених понять у науковому полі дозволяє розглядати альтернативні освітні технології як інноваційні системи, що

забезпечують варіативність освітнього процесу та врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Історичний розвиток альтернативної педагогіки пов'язаний із пошуками гуманістично орієнтованих моделей навчання, які виникли наприкінці XIX – на початку XX століття. У цей період сформувалися відомі педагогічні концепції, спрямовані на визнання унікальності дитячої особистості та необхідності створення умов для її вільного розвитку. Педагогіка Марії Монтессорі посідає важливе місце серед таких підходів, оскільки поєднує наукову обґрунтованість із практичною ефективністю. Дослідження розвитку ідей Монтессорі в освітньому просторі України підтверджують сталість інтересу до її спадщини та адаптацію методики до сучасних умов. [1, с. 63]

Методика Монтессорі вирізняється серед інших альтернативних підходів цілісністю педагогічної системи, що охоплює організацію освітнього середовища, спеціально розроблені дидактичні матеріали та визначену роль педагога як організатора самостійної діяльності дитини. На відміну від низки інших концепцій, вона передбачає чітко структурований інструментарій, спрямований на розвиток сенсорики, мислення та практичних умінь. Сучасні дослідники наголошують на її значущості у формуванні самостійності, відповідальності та внутрішньої дисципліни здобувачів освіти, що зумовлює її актуальність у контексті реформування освітньої галузі. [2, с. 88]

Педагогічна концепція Марії Монтессорі ґрунтується на визнанні дитини як самостійного суб'єкта розвитку, здатного до активного пізнання навколишнього середовища через власну діяльність. Центральне місце посідає ідея природовідповідності виховання, яка передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку, а також сенситивних періодів засвоєння знань і навичок. Важливим положенням виступає організація підготовленого середовища, що стимулює самостійну пізнавальну активність і сприяє формуванню внутрішньої дисципліни. Роль педагога визначається як ненав'язливе керівництво та спостереження за розвитком дитини, що забезпечує підтримку її індивідуальної освітньої траєкторії. [3, с. 158]

Методика Монтессорі являє собою цілісну педагогічну систему, яка поєднує спеціально організоване освітнє середовище, дидактичні матеріали та визначені підходи до взаємодії між педагогом і дитиною. Основою виступає самостійна діяльність, що реалізується через роботу з матеріалами, розробленими з урахуванням закономірностей психічного розвитку. Значна увага приділяється розвитку сенсорної сфери, моторики, мовлення та логічного мислення. Освітній процес організовується на засадах свободи вибору діяльності, що сприяє формуванню відповідальності за власні результати та підтримує стійкий інтерес до навчання. [1, с. 65]

До переваг методики Монтессорі належить орієнтація на індивідуальний темп розвитку, формування самостійності, відповідальності та здатності до самоконтролю. Практика засвідчує позитивний вплив на розвиток когнітивних процесів, емоційної стабільності та соціальних навичок здобувачів освіти. Водночас існують певні обмеження, пов'язані з потребою у спеціально підготовленому середовищі, високим рівнем професійної підготовки педагогів і складністю інтеграції у традиційну систему освіти. Окремі дослідники також звертають увагу на необхідність поєднання індивідуальної діяльності з розвитком колективних форм взаємодії. [2, с. 89]

Упровадження методики Монтессорі в освітню практику передбачає створення відповідного середовища, яке забезпечує доступ до дидактичних матеріалів і стимулює самостійну діяльність дітей. Значущу роль відіграє підготовка педагогів, здатних реалізовувати принципи спостереження, підтримки та індивідуалізації навчання. В Україні спостерігається поступове поширення елементів методики у закладах дошкільної та початкової освіти, що свідчить про її адаптаційний потенціал у національному освітньому просторі. [1, с. 76] Практичний досвід підтверджує доцільність інтеграції окремих компонентів методики в сучасний освітній процес.

Отже, методика Марії Монтессорі становить ефективну альтернативу традиційним підходам до організації освітнього процесу, орієнтовану на гармонійний розвиток особистості дитини. Її впровадження сприяє оновленню змісту та форм навчання відповідно до сучасних освітніх запитів.

Список використаних джерел

1.Березівська Л., Якобчук Н., Дурдас А. Розвиток ідей Марії Монтессорі в освітньо-науковому просторі україни (XX – початок XXI століття). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2026. № 28. С. 61–81. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.314.

2.Добко Т. Вагомий внесок у дослідження спадщини Марії Монтессорі. NewInception. 2026. № 3-4 (21-22). С. 88–89. URL: https://doi.org/10.58407/ni.25.3-4.8.

3.Небитова І. А. Сучасний погляд на педагогічні ідеї Марії Монтессорі. Spiritual and intellectual upbringing and teaching youth in the xxi century. 2023. С. 156–160. URL: https://doi.org/10.58962/2708-4809.wsnos.2023.23.

НЕГУТОРОВА Юлія
здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (А6.01 Логопедія)
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Науковий керівник ІЛЬЧЕНКО Оксана
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки психології та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

КОРЕКЦІЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОНЛАЙН-ФОРМАТІ

У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває проблема організації ефективної логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення в онлайн-форматі. Зв'язне мовлення є складною мовленнєвою діяльністю, що потребує сформованості лексико-граматичних засобів, логічної послідовності та комунікативної спрямованості висловлювання [1, с. 132; 2, с. 87].

У дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються значні труднощі у формуванні зв'язного мовлення, зокрема у побудові послідовних і логічно завершених висловлювань. Їх мовлення часто має фрагментарний характер, відзначається порушення логіко-смислової структури, недостатня зв'язність між окремими висловлюваннями. Діти відчувають труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, порушується послідовність викладу подій, спостерігається обмеженість мовленнєвого досвіду та бідність мовленнєвих засобів [2, с. 94; 4, с. 210].

Крім того, у дітей виникають труднощі у доборі необхідних слів, використанні граматично правильних конструкцій, узгодженні слів у реченні, що ускладнює побудову розгорнутих висловлювань. Мовлення часто супроводжується паузами, повторами, використанням простих, однотипних конструкцій, що свідчить про недостатній рівень сформованості мовленнєвої діяльності загалом.

Особливої складності набуває корекція зв'язного мовлення в умовах дистанційної взаємодії, де зменшується безпосередній контакт із дитиною та знижується рівень спонтанної мовленнєвої активності. У зв'язку з цим актуальним є використання ігрової діяльності як провідного засобу розвитку мовлення дошкільників [3, с. 56].

На констатувальному етапі було визначено рівень сформованості зв'язного мовлення дітей за допомогою спеціально підібраних онлайн-завдань, що проводилися індивідуально з

використанням цифрових платформ (відеозв'язок, демонстрація зображень на екрані). Діагностичні завдання включали опис окремих сюжетних зображень («Що ти бачиш на картинці?»), складання розповідей за серією послідовних картинок («Що було спочатку, що потім?»), а також відповіді на запитання за змістом зображеного («Хто це? Що він робить? Чому?»).

У процесі виконання завдань оцінювалися такі показники: змістовність і повнота висловлювання, логічна послідовність викладу, зв'язність між реченнями, граматична правильність мовлення та самостійність виконання. Особлива увага приділялася здатності дітей будувати розгорнуті висловлювання, передавати послідовність подій та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Аналіз результатів показав, що більшість дітей мають низький рівень сформованості зв'язного мовлення: їх висловлювання були короткими, фрагментарними, часто складалися з окремих слів або простих речень, порушувалася логічна послідовність, спостерігалися труднощі у побудові розповіді та недостатня мовленнєва самостійність.

На формувальному етапі використовувалися інтерактивні ігрові завдання, цифрові картки, сюжетні онлайн-ігри та вправи на складання розповідей, що проводилися з використанням платформ відеозв'язку та інтерактивних презентацій. Дітям пропонувалися завдання на опис зображень із опорою на запитання, складання розповідей за серією картинок, продовження історій («Що було далі?»), а також побудову висловлювань за опорними схемами та планом.

Застосовувалися сюжетні онлайн-ігри (наприклад, «Віртуальна подорож», «У гостях у казкового героя»), у яких діти виконували мовленнєві ролі, описували події, персонажів і власні дії. Цифрові картки використовувалися для формування послідовності розповіді та встановлення логічних зв'язків між подіями. Інтерактивні завдання сприяли залученню дітей до активної мовленнєвої діяльності, підтримували їхню увагу та мотивацію.

Корекційна робота була спрямована на формування зв'язності, логічної послідовності, змістовності та розгорнутості висловлювань. Особлива увага приділялася розвитку вміння будувати висловлювання за планом, використовувати зв'язні мовні конструкції, передавати причинно-наслідкові зв'язки та діяти більш самостійно у мовленнєвій діяльності [1; 3].

На контрольному етапі було проведено повторну діагностику за аналогічними завданнями, що дозволило здійснити порівняльний аналіз результатів. Отримані дані засвідчили позитивну динаміку у розвитку зв'язного мовлення дітей: підвищилася логічність і послідовність висловлювань, збільшився їх обсяг, зросла кількість граматично правильних речень, покращилося використання зв'язних мовних засобів.

Діти стали більш самостійними у побудові розповідей, активніше вступали у мовленнєву взаємодію, рідше потребували допомоги дорослого. Зменшилася кількість фрагментарних висловлювань, з'явилися елементи розгорнутого мовлення, що свідчить про ефективність використання ігрової діяльності в онлайн-форматі для корекції зв'язного мовлення.

Отже, результати проведеного дослідження підтвердили ефективність використання ігрової діяльності в онлайн-форматі у процесі корекції зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

Встановлено, що цілеспрямоване застосування інтерактивних ігрових завдань, цифрових засобів та сюжетних онлайн-ігор сприяє розвитку зв'язності, логічної послідовності та розгорнутості висловлювань, активізації мовленнєвої діяльності та підвищенню мовленнєвої самостійності дітей.

Доведено, що ігрова діяльність в онлайн-середовищі створює сприятливі умови для залучення дітей до мовленнєвої взаємодії, підвищує мотивацію та забезпечує більш ефективне засвоєння мовленнєвих умінь.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчив позитивну динаміку розвитку зв'язного мовлення, що проявляється у збільшенні обсягу висловлювань, покращенні їх структурної організації та зменшенні кількості фрагментарних відповідей.

Таким чином, використання ігрових технологій в онлайн-форматі є доцільним та результативним напрямом логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення та може бути рекомендоване для впровадження у практику дистанційної корекційної діяльності.

Список використаної літератури

1.Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Фенікс, 2011. 496 с.

2.Лалаєва Р. І., Серебрякова Н. В. Корекція загального недорозвинення мовлення у дошкільників. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 368 с.

3.Леонтьєв О. О. Мовленнєва діяльність. Основи теорії мовленнєвої діяльності. Київ: Либідь, 2003. 304 с.

4.Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 672 с.

ОНІЩУК Тетяна, *викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*
ПЄХАРЕВА Альона, *кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ІНТЕРАКТИВНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується підвищеною увагою до проблем мовленнєвого розвитку дітей, зокрема до формування фонематичного слуху як базової передумови оволодіння мовленням. За даними наукових досліджень, кількість дітей із порушеннями звуковимови та недостатньо сформованими фонематичними процесами має тенденцію до зростання, що обумовлює необхідність пошуку нових, більш ефективних підходів до логопедичної роботи.

Одним із ключових завдань системи опанування рідної мови в закладі дошкільної освіти та сімейному середовищі є формування у дітей граматично правильного, лексично збагаченого й фонетично чіткого мовлення. Важливе значення у цьому процесі має розвиток фонематичного слуху, оскільки він забезпечує успішне засвоєння навичок читання і письма, сприяє всебічному розвитку мовлення дитини дошкільного віку та формує основу для її подальшої шкільної адаптації.

Розвиток фонематичного слуху тісно пов’язаний не лише з фонетичним, а й із лексико-граматичним боком мовлення, оскільки його цілеспрямоване формування допомагає дошкільникам краще розрізняти мовні одиниці (закінчення, префікси, суфікси, прийменники), що є важливим для опанування читання й письма та сприяє переходу від сприйняття звукової форми морфем до усвідомлення фонематичних ознак у процесі засвоєння граматичної будови мови

Як зазначає А. М. Богуш, мовленнєвий розвиток дитини є складним багатокомпонентним процесом, у якому фонематичний слух відіграє провідну роль, оскільки забезпечує здатність розрізняти та впізнавати звуки рідної мови [1].

Також науково доведено, що недостатній рівень сформованості фонематичного сприймання зумовлює труднощі у подальшому оволодінні навичками читання та письма. Саме тому виникає необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку фонематичних процесів ще у дошкільному віці

Традиційні методи логопедичної роботи, безперечно, мають значну ефективність, проте сучасні діти потребують більш динамічних і мотиваційно насичених форм навчання. У цьому

контексті особливого значення набувають інтерактивні логопедичні ігри, які поєднують навчальний зміст із ігровою діяльністю, забезпечуючи активну участь дитини у процесі засвоєння знань.

На думку Н. С. Жукової, Е. М. Мастюкової та Т. Б. Філічевої, ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, а отже, саме через гру доцільно здійснювати корекцію мовленнєвих порушень [3]. Інтерактивні ігри, на відміну від традиційних, передбачають активну взаємодію, швидкий зворотний зв'язок, використання візуальних і аудіальних стимулів, що значно підвищує ефективність навчання.

Сутність фонематичного слуху полягає у здатності дитини не лише чути звуки, а й диференціювати їх, визначати місце у слові, встановлювати звукову послідовність. Як підкреслюють С. Ю. Конопляста та Т. В. Сак, розвиток фонематичних процесів є основою формування правильної звуковимови та мовленнєвої компетентності загалом [4].

У наукових дослідженнях, що присвячені питанням розвитку, формування та корекції мовлення, ігрова діяльність визначається як один із найбільш ефективних засобів реалізації корекційно-розвиткової роботи (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, З.П. Ленів, Н.В. Манько, І.С. Марченко, С.П. Миронова, Л.Н. Усачова та ін.).

Практика свідчить, що використання інтерактивних логопедичних ігор суттєво підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку. Так, ігри «Впіймай звук» сприяють формуванню слухової уваги та вмінню виокремлювати певний звук у мовленні, тоді як вправи «Знайди зайве» та «Порівняй слова» розвивають навички фонематичного аналізу й диференціації. Ігрові завдання «Де живе звук?» допомагають дітям визначати позицію звука у слові, що є важливим етапом підготовки до оволодіння грамотою.

Окрім традиційних методик, у сучасній логопедичній практиці активно застосовуються цифрові ресурси та інтерактивні технології: навчальні мобільні додатки з озвученими завданнями, мультимедійні вправи на інтерактивній дошці, онлайн-ігри на розпізнавання звуків, а також квести з елементами гейміфікації, де діти виконують завдання на звуковий аналіз слів. Ефективними також є аудіоігри «Вгадай, що звучить», інтерактивні вправи з сортування зображень за першим звуком, а також логопедичні відеоігри, які поєднують рухову активність і мовленнєві завдання.

Окремо варто відзначити інтеграцію STEM-підходу в логопедичну роботу, що передбачає використання елементів конструювання, експериментування та проблемного навчання для розвитку мовлення. Наприклад, діти можуть виконувати завдання зі «звуковими лабораторіями», де досліджують звучання предметів, створюють прості моделі слів із фішок або блоків, а також беруть участь у міні-проєктах, що поєднують мовленнєві завдання з елементами математики, логіки та природничих наук.

Такі підходи роблять корекційну роботу більш цікавою, емоційно насиченою та результативною. Крім того, вони забезпечують можливість індивідуалізації навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з різним рівнем мовленнєвого розвитку.

Як вже зазначалось раніше, важливою перевагою інтерактивних ігор є можливість поєднання різних видів діяльності – слухової, зорової та рухової. Так, під час виконання завдань діти можуть не лише слухати звуки, а й виконувати відповідні рухи, працювати з картками або цифровими ресурсами. Така інтеграція, як зазначають дослідники, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та активізації пізнавальної діяльності.

Наукова новизна представленого підходу полягає у поєднанні традиційних логопедичних методів із сучасними інтерактивними технологіями, що дозволяє створити цілісну систему розвитку фонематичного слуху. Особливий акцент робиться на інтеграції сенсорного, мовленнєвого та рухового компонентів, що забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини.

Отже, інтерактивні логопедичні ігри виступають ефективним засобом розвитку фонематичного слуху у дітей дошкільного віку. Їх використання сприяє підвищенню мотивації до занять, активізації мовленнєвої діяльності та покращенню результатів корекційної роботи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні нових інтерактивних методик та цифрових ресурсів для логопедичної практики.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Київ : Вища школа, 2010. 320 с.

2.Богуш. А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : Навч.-метод. посібник.. Київ: Слово, 2008. 256 с.

3.Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Філічева Т. Б. Логопедія. Подолання загального недорозвинення мовлення у дошкільників. Київ : Освіта, 2004. 288с.

4.Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопедія. Київ : Знання, 2010. 293 с.

5.Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників: навч.-метод.посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.

ОПАЛКО Микита,
здобувач бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ЯЦИНІК Алла, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Розвиток дитини дошкільного віку неможливо розглядати поза її взаємодією з навколишнім середовищем, насамперед природним. Саме у процесі безпосереднього контакту з природою дитина отримує первинний досвід пізнання, який не може бути повноцінно замінений жодними штучними засобами навчання. Досліджуючи об’єкти довкілля, вона поступово формує власне розуміння світу, вчиться встановлювати зв’язки між явищами, робити висновки та узагальнення.

Особливість такого пізнання полягає у його цілісності: дитина одночасно сприймає об’єкти через різні органи чуття. Вона не лише спостерігає, а й торкається, порівнює, експериментує. Завдяки цьому процес засвоєння знань стає більш глибоким і усвідомленим, а пізнавальна активність набуває стійкого характеру.

У контексті сучасної дошкільної освіти важливим є поєднання пізнавальної діяльності з розвитком творчості. Практика показує, що саме творча активність дозволяє дитині не просто відтворювати інформацію, а переосмислювати її, надавати індивідуального змісту. Це, у свою чергу, сприяє формуванню природничо-екологічної компетентності як інтегрованої якості особистості.

Ефективним засобом реалізації такого підходу виступає образотворча діяльність. Вона створює умови для емоційного включення дитини у процес пізнання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Через малювання, аплікацію чи конструювання дитина легше засвоює новий матеріал і виявляє інтерес до діяльності.

Аналіз педагогічної практики показує, що значний потенціал мають завдання, які передбачають використання природних матеріалів. Вони поєднують у собі пізнавальний і творчий компоненти, дозволяючи дитині одночасно досліджувати та створювати.

Одним із ефективних прийомів є створення зображень за допомогою відбитків природних форм. У такій діяльності важливо не обмежуватися технікою виконання, а стимулювати дитину до пошуку асоціацій: визначення, на що схожий відбиток, які образи можна на його основі створити. Це сприяє розвитку уяви та гнучкості мислення.

Не менш результативним є використання простих форм як основи для створення нових образів. Коли дитина перетворює геометричну фігуру на знайомий об’єкт, вона фактично здійснює складну розумову операцію – встановлює аналогії та доповнює образ необхідними деталями.

Робота з природними матеріалами, такими як камінці чи насіння, відкриває широкі можливості для експериментування. Дитина вчиться бачити у звичайних предметах нові функції, створювати композиції, поєднувати елементи між собою. Важливо, що на початковому етапі вона може спиратися на зразок, але з часом переходить до самостійної діяльності.

Окремого значення набуває використання рослинних матеріалів. Створення композицій із листя або інших природних елементів дозволяє поєднати спостереження за природою з художньою діяльністю. У цьому процесі дитина не лише розвиває творчі здібності, а й краще запам'ятовує особливості об'єктів довкілля.

Систематичне включення подібних завдань в освітній процес сприяє формуванню у дітей спостережливості, уміння аналізувати та порівнювати, знаходити спільне й відмінне. Водночас формується позитивне ставлення до природи та бажання взаємодіяти з нею.

Важливою умовою ефективності цієї роботи є професійна діяльність педагога. Саме він організовує освітній процес, добирає методи та прийоми, враховує індивідуальні особливості дітей і створює сприятливу атмосферу для розвитку.

Список використаних джерел

1.Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників: метод. посібн. Київ.: ред. журн. «Дошкільне виховання». 2002. 173с.

2.Роганова М. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв: дис. кандидата пед. наук. Київ. 2001. 225 с.

3.Маршицька В. В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Дошкільна педагогіка». Київ. 2003. – 20 с.

ОСИКА Юлія, *викладач кафедри соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

СЛАБА Ярина, *здобувачка освіти спеціальності І10 «Соціальна робота та консультування» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Проблема професійної орієнтації підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку є актуальною в контексті сучасних завдань спеціальної та інклюзивної освіти, оскільки вибір майбутньої професійної діяльності безпосередньо пов'язаний із соціалізацією, самостійністю, життєвою компетентністю та подальшою інтеграцією особи в суспільство. Для таких підлітків професійне самовизначення часто ускладнюється недостатньою сформованістю пізнавальних процесів, обмеженим життєвим досвідом, зниженою критичністю самооцінки, труднощами в усвідомленні власних можливостей, інтересів і вимог різних професій. Саме тому профорієнтаційна робота має бути системною, практико орієнтованою, доступною для розуміння та спрямованою на реалістичне узгодження індивідуальних можливостей підлітка з майбутньою професійною діяльністю.

Питання професійної орієнтації та професійного самовизначення осіб з інтелектуальними порушеннями розглядали Н. Бахмат та О. Вержиховська, які акцентували увагу на формуванні професійно-трудової компетентності школярів засобами професійної орієнтації [1]. А. Бровченко, В. Кондратенко та А. Пєхарєва досліджували проблему професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями, підкреслюючи значення аналізу інтересів, мотивів, психологічних особливостей та готовності до вибору професії [2]. У зарубіжних дослідженнях J.

Ineland, K. Karhina та L. Vikström розкрито значення практико орієнтованого навчання та переходу від школи до праці для учнів з інтелектуальними порушеннями [3]. C.-W. Liao та співавтори визначають ефективний кар'єрний розвиток таких учнів як процес, що потребує участі педагогів, родини, фахівців супроводу та потенційних роботодавців [4].

У цьому контексті особливої значущості набуває діяльність соціального педагога, який виконує посередницьку, діагностичну, консультативну, корекційно-розвиткову та координаційну функції. Його робота не зводиться лише до інформування підлітків про професії. Вона передбачає вивчення індивідуальних можливостей здобувача освіти, його інтересів, рівня соціально-побутової самостійності, комунікативних навичок, працездатності, емоційно-вольової сфери та готовності дотримуватися правил трудової діяльності.

Основними напрямами профорієнтаційної роботи соціального педагога з підлітками із порушеннями інтелектуального розвитку є: діагностика професійних інтересів і нахилів; формування уявлень про доступні види праці; розвиток навичок самообслуговування, відповідальності та організованості; ознайомлення з умовами праці через екскурсії, зустрічі з фахівцями, професійні проби; консультування батьків щодо реалістичних освітніх і професійних маршрутів; взаємодія з педагогами, психологами, асистентами вчителя, інклюзивно-ресурсними центрами, закладами професійної освіти та соціальними службами [1].

Ефективною формою роботи є створення індивідуального профорієнтаційного маршруту підлітка. Такий маршрут має враховувати не лише навчальні досягнення, а й практичні вміння, особливості поведінки, здатність до взаємодії з іншими людьми, рівень самоконтролю, мотивацію до праці та потребу в підтримці. Важливо, щоб підліток не був пасивним об'єктом профорієнтаційної роботи, а поступово залучався до прийняття рішень: обирав види діяльності, порівнював професії, аналізував власні успіхи, усвідомлював труднощі та шляхи їх подолання. Інклюзивний зміст такої роботи полягає в тому, що соціальний педагог має сприяти не обмеженню професійного вибору дитини, а пошуку доступних, безпечних і соціально значущих варіантів майбутньої самореалізації. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку потребують підтримки у формуванні позитивного ставлення до праці, розуміння власної корисності, розвитку навичок спілкування у трудовому колективі та поступового входження в соціальне середовище. Саме тому профорієнтація має поєднувати педагогічний супровід, родинну підтримку, практичну підготовку та взаємодію з громадою [2].

Окремої уваги потребує ознайомлення підлітків із доступними на сьогодні видами праці. Для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку доцільними можуть бути ті види діяльності, які мають чітку послідовність дій, повторюваний алгоритм, наочний результат і можливість поступового формування трудових навичок. Це можуть бути окремі види роботи у сфері обслуговування, кулінарії, озеленення, догляду за рослинами, пакування, сортування, виготовлення простих виробів, поліграфічних або сувенірних матеріалів, допоміжні функції в майстернях, бібліотеках, закладах харчування, соціальних підприємствах, інклюзивних кав'ярнях, пекарнях, творчих студіях. Водночас важливо наголошувати, що вибір професійного напряму не має ґрунтуватися лише на діагнозі. Він повинен визначатися інтересами, практичними вміннями, рівнем самостійності, комунікативними можливостями, витривалістю та потребою підлітка в супроводі [4].

Сучасний зарубіжний досвід свідчить, що ефективною є модель підтриманого працевлаштування, за якої людину не ізолюють у спеціальному середовищі, а допомагають їй поступово входити у відкритий ринок праці за умови наставництва, адаптації робочого місця, гнучкого графіка, зрозумілих інструкцій і підтримки роботодавця. У дослідженнях наголошується, що для молоді з інтелектуальними порушеннями важливими є практичне навчання на реальному робочому місці, участь родини, співпраця школи з роботодавцями та поетапний перехід від навчання до праці. Такий підхід змінює логіку профорієнтації: замість формального інформування про професії підліток отримує можливість спробувати доступні трудові дії, оцінити власні можливості й відчути себе учасником реального професійного середовища. Дослідження Ineland J., Karhina K., Vikström L також підкреслюють, що гнучкість робочих ролей і адаптація завдань під

сильні сторони конкретної людини є одними з ключових умов інклюзивного працевлаштування [3, 5].

Перспективним напрямом є розвиток інклюзивного бізнесу та соціального підприємництва, де працевлаштування людей з інвалідністю розглядається як створення реальних робочих місць із урахуванням можливостей працівників. У таких моделях підлітки й молоді люди можуть виконувати посильні виробничі, сервісні, творчі або допоміжні функції, працювати в команді, отримувати досвід відповідальності, професійної взаємодії та економічної самостійності. Для соціального педагога це означає необхідність не лише готувати підлітка до вибору професії, а й шукати партнерства із закладами професійної освіти, місцевими підприємствами, громадськими організаціями, майстернями, соціальними кав'ярнями, благодійними фондами та іншими структурами, які можуть забезпечити безпечні професійні проби й перший досвід праці. Європейський досвід з інклюзивного працевлаштування підкреслює, що робота у відкритому або підтриманому середовищі дає людям з інтелектуальними порушеннями заробіток, автономію, соціальні контакти та відчуття власної значущості [6].

Отже, робота соціального педагога щодо профорієнтації підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку є важливою складовою їхньої соціальної адаптації та підготовки до дорослого життя. Її результативність залежить від раннього початку профорієнтаційної роботи, індивідуального підходу, практичної спрямованості занять, партнерства з родиною та міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Список використаних джерел

1.Бахмат Н. В., Вержиховська О. М. Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації. Педагогічний дискурс. 2020. Вип. 29. С. 24-28. DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.04.

2.Бровченко А. К., Кондратенко В. О., Пєхарєва А. С. Проблема професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2022. № 1(349). Ч. 2. С. 192-202.

3.Ineland J., Karhina K., Vikström L. School-to-work transitions for students with intellectual disabilities: teachers' perceptions and experiences of a recent workplace-based reform in Sweden. Journal of International Special Needs Education. 2021. Vol. 24, № 2. P. 86-96.

4.Liao C.-W. et al. Key facets of effective career development for students with intellectual disabilities: insights from a Taiwanese high school case study. International Journal of Developmental Disabilities. 2024. Vol. 70, № 7. P. 1318-1331. DOI: 10.1080/20473869.2024.2363013.

5.Gjertsen H., Melbøe L., Hauge H. A. Work Inclusion for People with Intellectual Disabilities in Three Nordic Countries: The Current Policy and Challenges. Scandinavian Journal of Disability Research. 2021. Vol. 23, № 1. P. 360-370. DOI: 10.16993/sjdr.821. URL: https://sjdr.se/articles/10.16993/sjdr.821 (дата звернення: 27.04.2026).

6.Employment: Report with examples and ideas. Inclusion Europe. 2021. 20 p. URL: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2022/01/Employment-report-2021.pdf (дата звернення: 27.04.2026).

ОСТАПЕНКО ЮЛІЯ,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник:
ПРОСКУРНЯК Олена, *доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У КРИЗОВИХ УМОВАХ СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ПЕРЕМІЩЕННЯ РОДИН

Актуальність дослідження. У сучасних соціокультурних умовах проблема соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням кількості родин, які змушені змінювати місце проживання внаслідок воєнних дій, соціально-економічної нестабільності та внутрішньої міграції населення. Вимушене переміщення родин створює для дітей з ООП додаткові труднощі, пов'язані з порушенням стабільності життєвого середовища, втратою звичних соціальних зв'язків, перериванням освітнього маршруту та обмеженням доступу до спеціалізованих послуг.

Особливої складності набуває процес інтеграції таких дітей у нове соціальне середовище, оскільки діти з ООП характеризуються підвищеною вразливістю до змін, потребою у стабільному режимі, передбачуваності середовища та спеціально організованій підтримці.

Ступінь наукової розробленості проблеми Проблеми соціалізації, корекційно-розвиткової допомоги, інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП широко висвітлені в наукових працях українських спеціальних педагогів, зокрема: В.Бондаря,Т. Калініної, А.Колупаєвої, О.Проскурняк, Л.Прохоренко, В.Синьова, Є.Синьової, Д.Шульженко та ін.

У наукових дослідженнях зазначених авторів розкрито питання організації інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, розвитку їхніх соціальних компетентностей та створення спеціальних освітніх умов. Водночас проблема соціальної адаптації дітей з ООП саме в умовах вимушеного переміщення родин, кризових змін соціального середовища та тривалого стресу залишається недостатньо вивченою та потребує подальшого наукового осмислення.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах переміщення родин та визначення ефективних напрямів комплексної соціально-педагогічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Соціальна адаптація дітей з ООП в умовах переміщення родин являє собою багатокомпонентний процес активного пристосування особистості до нових умов життєдіяльності, що включає інтеграцію в нове освітнє середовище, встановлення соціальних контактів, прийняття нових соціальних ролей та норм поведінки.

Переміщення родин із дітьми з ООП супроводжується комплексом негативних факторів, які суттєво ускладнюють адаптаційний процес. Насамперед це [1,2,4]:

- різка зміна звичного життєвого середовища;
- втрата сталого соціального оточення;
- порушення системності корекційно-розвиткової роботи;
- обмеження доступу до спеціалізованих освітніх, медичних та соціальних послуг;
- підвищення рівня психоемоційного напруження в родині.

Діти з ООП особливо чутливо реагують на порушення стабільності середовища. У них можуть посилюватися поведінкові труднощі, емоційна нестабільність, прояви тривожності, регрес раніше сформованих навичок, труднощі у комунікації та навчальній діяльності.

Важливим чинником успішної адаптації виступає організація комплексного соціально-педагогічного супроводу, який передбачає інтеграцію ресурсів сім'ї, освітнього закладу, соціальних служб, психологів, корекційних педагогів та медичних працівників [4].

Особливого значення набуває забезпечення безперервності корекційно-розвиткової допомоги, оскільки навіть короткотривале припинення спеціальних занять може призводити до уповільнення розвитку дитини та втрати сформованих компетентностей.

Одним із провідних механізмів адаптації є інклюзивне освітнє середовище, яке забезпечує:

- можливість поступової інтеграції дитини в новий колектив;
- розвиток соціально-комунікативних навичок;
- формування позитивного досвіду міжособистісної взаємодії;
- зниження рівня соціальної ізоляції;
- підтримку позитивної самооцінки дитини.

Не менш важливою складовою є робота з батьками, які в умовах переміщення також перебувають у стані підвищеного стресу та часто потребують психологічної, консультативної та соціальної підтримки. Емоційний стан батьків безпосередньо впливає на адаптаційні можливості дитини, тому підтримка родини має розглядатися як невід'ємний компонент системи супроводу.

Перспективним напрямом підвищення ефективності адаптаційних процесів є використання цифрових освітніх технологій, дистанційних форм корекційної допомоги, спеціалізованих онлайн-платформ та мобільних застосунків для підтримки навчання й розвитку дітей з ООП.

Висновки. Таким чином, соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах переміщення родин є складним, тривалим і багатофакторним процесом, що потребує системного міждисциплінарного підходу.

Ефективність адаптації забезпечується за умов:

- раннього виявлення адаптаційних труднощів;
- організації комплексного психолого-педагогічного супроводу;
- створення інклюзивного та безпечного освітнього середовища;
- забезпечення безперервності корекційно-розвиткової роботи;
- активного залучення батьків до процесу підтримки дитини;
- координації діяльності освітніх, соціальних і медичних інституцій.

Подальших досліджень потребує розроблення інноваційних моделей супроводу дітей з ООП в умовах вимушеного переміщення родин, а також удосконалення механізмів міжвідомчої взаємодії у системі підтримки таких сімей.

Список використаних джерел

1.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : «Самміт-Книга», 2019. 272 с.

2.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 29.03.2026).

3.Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п (дата звернення: 29.03.2026).

4.Синьов В. М. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2018. 224 с.

ПАТЕНКО Дар'я,
студентка групи 523 «Чорноморський національний університет імені Петра Могили»
САВІНОВА Наталія
доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії Чорноморський національний університет імені Петра Могили

ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується активною трансформацією форм організації навчального процесу, зокрема широким впровадженням дистанційного навчання. Це зумовлено як глобальними викликами, такими як пандемія COVID-19, так і складними соціально-політичними умовами, включаючи воєнний стан. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення якісної освіти для учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Інклюзивна освіта передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Проте перехід до дистанційного формату навчання виявив низку проблем, які значно ускладнюють реалізацію принципів інклюзії. Учні з ООП є однією з найбільш вразливих категорій, оскільки вони потребують спеціальних умов навчання, індивідуального підходу та системної підтримки.

Однією з ключових проблем є недостатній рівень технічного забезпечення. Для ефективного дистанційного навчання необхідні сучасні електронні пристрої (комп'ютери, планшети), стабільне інтернет-з'єднання та доступ до спеціалізованих програм. Однак не всі родини мають можливість забезпечити такі умови, що призводить до нерівності в доступі до освіти. Особливо гостро ця проблема проявляється в соціально вразливих сім'ях.

Ще однією суттєвою проблемою є відсутність безпосереднього контакту між учителем та учнем. Для дітей з ООП важливою є жива взаємодія, яка включає не лише передачу знань, а й емоційну підтримку, корекційну допомогу та постійний зворотний зв'язок. У дистанційному форматі значна частина цих компонентів втрачається або суттєво обмежується.

Особливі труднощі виникають у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, інтелектуального розвитку, зору, слуху або розлади аутистичного спектра. Такі учні часто потребують спеціальних методик навчання, адаптованих матеріалів та індивідуальних занять із фахівцями (логопедами, психологами, дефектологами), що складно організувати дистанційно.

Важливим аспектом є також проблема мотивації до навчання. Дистанційна форма вимагає від учнів високого рівня самостійності, відповідальності та здатності до саморегуляції. Для дітей з ООП ці навички можуть бути недостатньо сформованими, що призводить до зниження інтересу до навчання, труднощів із виконанням завдань та загального зниження навчальної активності.

Крім того, дистанційне навчання негативно впливає на соціалізацію учнів. Відсутність живого спілкування з однолітками та педагогами обмежує розвиток комунікативних навичок, що є особливо важливим для дітей з ООП. Соціальна ізоляція може спричиняти підвищення рівня тривожності, емоційної напруги та навіть прояви поведінкових порушень.

Не менш важливою проблемою є недостатня підготовленість педагогів до роботи в умовах дистанційного навчання. Ефективне використання цифрових технологій потребує не лише технічних навичок, а й уміння адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних потреб учнів. Багато педагогів не мають достатнього досвіду роботи з онлайн-інструментами, що ускладнює організацію навчального процесу.

Окрему роль у дистанційному навчанні відіграють батьки. Вони змушені частково виконувати функції педагогів, допомагати дітям у навчанні, контролювати виконання завдань та організовувати навчальний процес удома. Це створює додаткове навантаження на сім'ю, особливо якщо батьки не мають педагогічної освіти або достатнього часу.

Для подолання зазначених проблем необхідно впроваджувати комплексні заходи. Насамперед, слід забезпечити доступ учнів до необхідних технічних засобів та інтернету. Важливо також розробляти та впроваджувати адаптовані освітні програми, які враховують індивідуальні потреби дітей з ООП.

Необхідним є підвищення кваліфікації педагогів у сфері дистанційного навчання та інклюзивної освіти. Це передбачає навчання використанню цифрових платформ, створенню інтерактивних матеріалів та застосуванню сучасних методик навчання.

Важливо також забезпечити психологічну підтримку учнів, створювати сприятливе емоційне середовище та підтримувати мотивацію до навчання. Для цього доцільно використовувати інтерактивні методи, ігрові елементи, візуальні матеріали та індивідуальні завдання.

Значну увагу слід приділяти співпраці між педагогами та батьками. Регулярна комунікація, консультації та підтримка допоможуть підвищити ефективність навчального процесу та створити сприятливі умови для розвитку дитини.

Отже, дистанційне навчання учнів з особливими освітніми потребами є складним, але необхідним напрямом розвитку сучасної освіти. Його ефективність залежить від урахування індивідуальних особливостей учнів, рівня підготовки педагогів, технічного забезпечення та активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Подальше вдосконалення дистанційного навчання сприятиме забезпеченню рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ, 2019.
2. Синьов В. М. Основи дефектології. Київ, 2018.
3. Бондар В. І. Педагогіка інклюзивної освіти. Київ, 2020.
4. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку інклюзивної освіти.
5. МОН України. Організація дистанційного навчання в школах, 2021

ПАЩЕНКО Єлизавета,
студентка групи 311 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
*Науковий керівник: **ТАРАСОВА Віталія**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ ІІІ РІВНЯ.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти проблема мовленнєвого розвитку дітей є однією з найбільш актуальних. Це пов’язано зі збільшенням кількості дітей із загальним недорозвиненням мовлення, що негативно впливає не лише на спілкування, а й на загальний розвиток дитини. Недостатній рівень мовлення ускладнює процес пізнання, впливає на мислення, пам’ять та увагу, а також створює труднощі у соціальній адаптації.

Особливої уваги потребують діти із ЗНМ ІІІ рівня. Попри те, що їх мовлення вже використовується у спілкуванні, воно залишається недостатньо сформованим. Найбільш помітними є труднощі у розвитку лексичної сторони мовлення: обмежений словниковий запас, неточність слововживання, труднощі у доборі потрібних слів і встановленні зв’язків між ними. Унаслідок цього мовлення дітей часто є спрощеним і недостатньо виразним.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку широко досліджувалася українськими науковцями, зокрема Л. Шеремет, М. Соботович, Ю. Рібццун, А. Богуш, Н. Гавриш,

Т. Пироженко. У їхніх працях підкреслюється, що мовлення формується у тісному взаємозв'язку з психічними процесами та є основою повноцінного розвитку особистості дитини.

Лексична сторона мовлення відіграє ключову роль у комунікативній діяльності. Саме словниковий запас дає можливість дитині виражати свої думки, почуття, бажання, а також розуміти мовлення оточення. У нормі словник дошкільника активно збагачується, однак у дітей із мовленнєвими порушеннями цей процес відбувається значно повільніше та має певні особливості. Діти часто замінюють точні слова узагальненими або описовими, що свідчить про недостатній рівень сформованості значень слів.

Ефективним засобом подолання зазначених труднощів є логоритміка. Вона поєднує мовлення, рух і ритм, що забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини. Завдяки такому поєднанню активізуються різні види діяльності, що сприяє кращому засвоєнню мовленнєвого матеріалу [5].

У процесі логоритмічних занять слово тісно пов'язується з рухом і емоцією. Діти не лише чують і повторюють слова, а й відтворюють їх через дію. Наприклад, називаючи тварину, дитина одночасно показує її рухи, що допомагає краще зрозуміти і запам'ятати слово. Такий підхід є особливо ефективним для дітей із ЗНМ, оскільки дозволяє закріпити значення слова через власний досвід.

Важливою перевагою логоритміки є її ігровий характер. Діти із задоволенням виконують вправи, що супроводжуються рухами, музикою та емоційним забарвленням. Це сприяє підвищенню мотивації до мовлення та активній участі у заняттях. Крім того, у процесі таких вправ формується не лише словниковий запас, а й розвивається увага, пам'ять, координація рухів.

Як зазначають дослідники, використання логоритміки у роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями сприяє активізації мовлення, уточненню значень слів та формуванню вміння використовувати їх у різних ситуаціях спілкування [6]. Це особливо важливо для дітей із ЗНМ ІІІ рівня, які часто відчувають труднощі саме у практичному використанні словника.

Таким чином, формування лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня потребує системного та цілеспрямованого підходу. Використання логоритміки є доцільним, оскільки забезпечує поєднання мовленнєвої, рухової та емоційної діяльності дитини. Це сприяє більш ефективному засвоєнню слів, розвитку мовлення та загальному гармонійному розвитку дитини. Отже, логоритміка виступає не лише допоміжним, а й одним із провідних засобів формування лексичної сторони мовлення, що підтверджує її значущість у сучасній логопедичній практиці .

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: теорія і практика. Київ : Слово, 2014. 304 с.

2.Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ : Генеза, 2015. 288 с.

3.Пироженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку. Київ : Освіта, 2013. 256 с.

4.Рібцун Ю. В. Діти із загальним недорозвитком мовлення: особливості розвитку та корекційна робота. Київ : Освіта України, 2018. 320 с.

5.Соботович М. Ф. Логопедія: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2017. 376 с.

6.Тараненко О. М. Логоритміка в системі корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Харків : Ранок, 2017. 240 с.

ПЕТРУШКА Надія, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

СТВОРЕННЯ ІГОР ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ НА ПЛАТФОРМІ WORDWALL

Сучасна логопедія потребує таких засобів корекційно-розвиткової роботи, які поєднують систематичне мовленнєве тренування, індивідуальний підхід до створення завдань і підтримання мотивації дитини. Особливої актуальності це набуває на етапі автоматизації звуків, коли правильно поставлений звук має закріпитися у складах, словах, словосполученнях, реченнях і зв'язному мовленні. У логопедичній роботі автоматизацію доцільно розглядати як процес багаторазового, поступового й контрольованого введення правильної артикуляційної моделі в різні мовленнєві умови. Саме тому цифрові ігрові інструменти можуть бути корисними не як заміна логопедичного заняття, а як спосіб урізноманітнення тренувального матеріалу та організації повторень.

Однією з платформ, придатних для створення таких завдань, є Wordwall. За інформацією розробників, сервіс дає змогу створювати інтерактивні та друковані навчальні активності, які можуть виконуватися на комп'ютері, планшеті, телефоні або інтерактивній дошці [1]. На офіційному сайті Wordwall зазначено, що користувач обирає шаблон, вводить власний зміст і отримує готову вправу для використання в навчанні [2]. Для логопеда важливо, що зміст активності можна наповнювати не випадковими словами, а спеціально дібраним мовленнєвим матеріалом: складами, словами з цільовим звуком у різних позиціях, парами, реченнями, чистомовками, короткими текстами, зображеннями та інструкціями [3; 4].

Мета використання Wordwall у роботі над автоматизацією звуків полягає в тому, щоб забезпечити варіативне повторення правильної вимови без механічного одноманітного проговорювання. Платформа дає можливість створювати вправи, які відповідають конкретному етапу корекційної роботи: автоматизації ізольованого звука, автоматизації у складах різного типу, словах, словосполученнях, реченнях і зв'язному мовленні, а також диференціації звуків, які дитина змішує. У працях з корекції звуковимови (Ю. Рібцун, М. Шеремет, О. Ревуцька та ін.) підкреслюється значення багаторазового вправляння, добору мовленнєвого матеріалу та поступового ускладнення завдань у процесі корекції звуковимови.

На початковому етапі автоматизації доцільно використовувати прості шаблони, у яких дитина не витрачає багато зусиль на складну ігрову механіку. Наприклад, шаблон «Флеш-картки» можна наповнити складами са, со, су, си, се або словами з певним складом на початку слова. Логопед показує картку, дитина називає склад або слово, після чого картка відкладається як виконана. Така вправа допомагає поєднати слухове сприймання, зорову опору і багаторазове промовляння. Шаблон «Випадкові карти» доцільний тоді, коли потрібно уникнути заученої послідовності слів і стимулювати дитину швидко відтворювати правильну артикуляцію в різному порядку.

На етапі автоматизації звука у словах ефективними можуть бути шаблони «Пошук слів», «Кросворд», «Відповідні пари», «Знайдіть відповідність» і «Магніти зі словами». Наприклад, під час автоматизації звука [р] логопед може створити гру, у якій дитина поєднує слово із зображенням: рак, рама, риба, рука, корова, дорога, морква. Якщо звук автоматизується у середині або в кінці слова, мовленнєвий матеріал добирається відповідно до позиції звука. Такий підхід важливий, оскільки сама наявність цільового звука у слові ще не гарантує методичної доцільності

завдання: логопед має враховувати складову структуру, фонетичне оточення, доступність лексики й індивідуальні труднощі дитини.

Для розвитку фонематичного контролю та диференціації близьких за звучанням або артикуляцією звуків доцільно застосовувати шаблони «Сортування за групами», «Правильно чи ні», «Введіть відповідь», «Вікторина» і «Пара або без пари». Наприклад, у грі на диференціацію [с] і [ш] дитина розподіляє слова у дві групи: санки, сік, сумка, шапка, шишка, шафа. У грі «Правильно чи ні» логопед може запропонувати дитині визначити, чи правильно вимовлено слово, або чи відповідає слово заданому звуку. Такі завдання сприяють не лише автоматизації артикуляційної навички, а й формуванню самоконтролю, що є необхідною умовою перенесення правильної вимови у зв'язне мовлення.

Окрему групу становлять шаблони з елементом випадковості та руху: «Випадкове колесо», «Літак», «Погоня в лабіринті», «Летючий фрукт», «Полювання на кротів», «Відкрийте коробку». Їх варто застосовувати після первинного закріплення звука, коли дитина вже здатна утримувати правильну артикуляцію без постійної допомоги логопеда. Наприклад, у грі «Випадкове колесо» сектор може містити слово або коротке речення, яке дитина має промовити чітко й повільно. У шаблоні «Відкрийте коробку» за кожною карткою може бути завдання: назвати слово тричі, скласти з ним речення, придумати слово з таким самим звуком, повторити чистомовку. Такі активності підвищують емоційну включеність, але потребують чіткого контролю темпу мовлення і якості звуковимови.

Методично важливо, щоб цифрова гра не перетворювала логопедичне заняття на розважальну активність без корекційної мети. Перед створенням гри логопед має визначити цільовий звук, етап автоматизації, позицію звука у слові, кількість повторень, вид допомоги, спосіб контролю та критерії успішності. Наприклад, якщо метою є автоматизація звука [л] у словах, то не варто одразу вводити скоромовки або речення з великою кількістю складних звукових поєднань. Якщо дитина має труднощі темпу мовлення, ігри на швидкість доцільно обмежувати або використовувати без акценту на змагання. Якщо дитина легко відволікається, потрібно обирати шаблони з простою візуальною структурою і невеликою кількістю стимулів на екрані.

Алгоритм створення логопедичної гри у Wordwall включає кілька послідовних кроків. Спочатку логопед визначає корекційну мету, наприклад автоматизацію звука [ш] у словах на початку слова. Далі добирається мовленнєвий матеріал: шапка, шина, шафа, шишка, шуба, школа та ін. Після цього обирається шаблон, який відповідає меті: для називання з опорою на зображення – «Флеш-картки», для поєднання слова й картинки – «Знайдіть відповідність», для розподілу слів – «Сортування за групами», для самоперевірки – «Вікторина». Після введення змісту логопед перевіряє, чи немає слів із надмірно складною складовою структурою, небажаних звукових поєднань або лексики, незрозумілої дитині.

Використання Wordwall має також організаційні переваги. Гру можна застосовувати на індивідуальному занятті, у підгруповій роботі, під час дистанційної взаємодії, а також як додаткове домашнє завдання за умови інструктажу батьків. Друковані варіанти активностей можуть бути використані тоді, коли немає доступу до техніки або коли дитина потребує роботи з картками. Водночас логопед має пам’ятати про обмеження цифрових засобів: вони не оцінюють якість артикуляційної пози, не замінюють слухового контролю фахівця і не можуть автоматично визначити, чи правильно дитина вимовила звук. Тому результативність залежить не від самої платформи, а від методично грамотного добору змісту й педагогічного супроводу.

Отже, Wordwall може бути ефективним допоміжним інструментом для створення ігор з автоматизації звуків у логопедичній роботі. Його перевага полягає у можливості швидко створювати варіативні вправи, змінювати шаблони, поєднувати інтерактивні та друковані формати, добирати матеріал відповідно до конкретного звука й етапу корекції. Найбільш доцільними для автоматизації звуків є шаблони, що забезпечують називання, повторення, зіставлення, сортування, самоконтроль і поступове введення звука у складніші мовленнєві одиниці. Проте Wordwall слід розглядати не як самостійну методику, а як цифровий засіб реалізації логопедичних завдань у межах цілісної системи корекційно-розвиткової роботи.

Список використаних джерел

1.Wordwall. Features. URL: https://wordwall.net/features

2.Wordwall. How to Create Your First Activity. URL: https://wordwall.zendesk.com/hc/en-gb/articles/360015609598--How-to-Create-Your-First-Activity.

3.Лукачович Г. О. Використання дидактичних онлайн- і офлайн-ігор для лексичного розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 13. С. 58–59. URL: https://tinyurl.com/shnvzjsn.

4.Лукачович Г. О. Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2022. Вип. 11. С. 424–428. URL: https://tinyurl.com/VDPU22

ПЕЧНІК Оксана,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Логопедія»
СІНОПАЛЬНІКОВА Наталія,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИЗАРТРІЇ ТА ПРОЯВІВ РДУГ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних реаліях розвитку спеціальної освіти та логопедичної практики дедалі більшої вагомості набуває питання дослідження мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Особливо значущою є проблема дизартрії, яка часто супроводжується розладом дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ). Поширення складних порушень розвитку серед дітей створює потребу у всебічному аналізі їхніх мовленнєвих, психічних і поведінкових особливостей, а також у пошуку ефективних підходів до корекційно-розвиткової роботи. Зростає кількість випадків, коли мовленнєві порушення поєднуються з поведінковими труднощами, що суттєво ускладнює процес корекції, адаптації до соціального середовища та підготовці до навчальної діяльності [2].

Особливу увагу приділяють дітям старшого дошкільного віку, оскільки цей етап є критично важливим для розвитку всіх складників мовлення: звуковимови, фонематичних процесів, лексико-граматичних навичок, а також для формування довільної поведінки, уваги та здатності до самоконтролю [3]. У цей період відбувається активна підготовка до шкільного навчання. Наявність дизартрії в поєднанні з проявами РДУГ може значно ускладнити оволодіння навчальними навичками, розвиток комунікативної компетентності та забезпечення повноцінної соціальної взаємодії [4].

М. Шеремет визначає дизартрію, як порушення звуковимовної сторони мовлення, що виникає внаслідок недостатньої іннервації артикуляційного апарату через органічні ураження центральної нервової системи [9]. За дослідженнями В. Ципак, цей стан є результатом дисфункції нейронних структур, які забезпечують моторний контроль мовлення. Дизартрія виявляється у вигляді порушень артикуляції, фонації, резонансу та дихання під час мовлення. Автор наголошує на багатокомпонентній природі мовленнєвої діяльності та необхідності комплексного підходу до діагностики цього порушення [8].

Отже, дизартрія є складним мовленнєвим порушенням, яке має органічне підґрунтя та проявляється у порушенні іннервації артикуляційного апарату. Аналіз сучасних підходів до вивчення дизартрії свідчить про необхідність комплексного міждисциплінарного підходу до її діагностики та корекції, що включає медичні, логопедичні та психолого-педагогічні методи.

Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від раннього виявлення порушення та системності впливу. Розглянувши основні характеристики дизартрії як мовленнєвого порушення, доцільно перейти до аналізу супутніх порушень, що можуть виникати. Одним з таких проявів є розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ), який, хоча й має власну природу, але в деяких випадках, може проявлятись, або посилюватись на фоні мовленнєвих та нейропсихологічних порушень, характерних для дизартрії. Це зумовлює розглядати РДУГ не лише як окремий розлад, а і як можливий вторинний прояв, що впливає на перебіг мовленнєвого розвитку, ускладнюючи процес навчання, комунікації та адаптації.

Згідно з теорією Р. Барклі, ключовим механізмом розладу є порушення інгібіторного контролю, що викликає імпульсивність і складнощі із саморегуляцією [10].

Українські дослідники, також наголошують на нейропсихологічних аспектах РДУГ. Вони підкреслюють роль мінімальних мозкових дисфункцій, функціональної незрілості центральної нервової системи та специфіки нейродинамічних процесів у формуванні цього розладу. Водночас педагоги розглядають РДУГ не лише з точки зору медичних аспектів, але й акцентують увагу на важливості комплексного психолого-педагогічного супроводу таких дітей [1].

РДУГ проявляється комплексом симптомів, що охоплюють порушення уваги, гіперактивності та імпульсивності. До основних ознак належать труднощі зосередження, швидка втомлюваність під час виконання завдань, схильність до відволікання на сторонні стимули, а також нездатність доводити розпочату діяльність до кінця. Гіперактивність виявляється у надмірній рухливості, неспокійності, потребі постійної активності, тоді як імпульсивність проявляється у поспішності дій та труднощах із самоконтролем [5].

У старшому дошкільному віці симптоми РДУГ набувають особливих характеристик, що пов’язано зі зростанням вимог до довільної регуляції поведінки. Як зазначає О. Ферт, саме в цей період стає помітним, що дитині важко дотримуватися правил, виконувати вказівки та доводити завдання до кінця. Крім того, такі діти зазнають труднощів у сюжетно-рольових іграх, оскільки їм складно підтримувати обрану ігрову роль і дотримуватися правил, які вона передбачає [7].

Сукупність зазначених проявів суттєво ускладнює процес формування звуковимови та організацію логопедичної роботи, що вимагає запровадження всебічного та персоналізованого підходу до корекційної підтримки дітей старшого дошкільного віку. Комбінація дизартрії та проявів розладу дефіциту уваги з гіперактивністю виступає складною психолого-педагогічною проблемою, адже мовленнєві та поведінкові порушення мають властивість взаємно посилювати свій негативний вплив. Ці діти зіштовхуються одразу з кількома труднощами – мовленнєві розлади органічного характеру супроводжуються порушеннями уваги, поведінкової регуляції та емоційно-вольової сфери, що значно ускладнює проведення корекційно-розвиткової роботи й адаптацію в соціальному середовищі.

Взаємодія мовленнєвих і поведінкових відхилень стає очевидною, коли недоліки звуковимови, характерні для дизартрії, знижують комунікативні здібності дитини, породжуючи труднощі у спілкуванні та викликаючи відчуття невпевненості. У той же час прояви РДУГ, як неуважність, імпульсивність чи гіперактивність, чинять негативний вплив на засвоєння й автоматизацію звуків. Дитині буває складно концентруватися на виконанні мовленнєвих завдань, дотримуватись інструкцій чи контролювати власне мовлення, що ускладнює навчальний та корекційний процес [6].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз характеристики дизартрії та проявів РДУГ у дітей старшого дошкільного віку дозволяє зробити висновок, що дані порушення можуть бути взаємопов’язаними між собою та комплексно впливати на формування мовленнєвої, когнітивної та поведінкової сфер. Дизартрія, як порушення іннервації артикуляційного апарату, ускладнює розвиток звуковимови та комунікації, тоді як симптоми РДУГ, зокрема нестійка увага, імпульсивність і гіперактивність, додатково ускладнюють корекційний процес мовленнєвих навичок та соціальну взаємодію. Поєднання цих порушень потребує компексного підходу до діагностики та корекції, який має враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини старшого дошкільного віку. Адже саме цей вік передує підготовці до навчальної діяльності та

потребує особливої уваги. Важливо своєчасно виявити порушення та впровадити систематичну корекційну роботу із залученням фахівців різного профілю.

Перспектива подальшого дослідження полягає у поглибленні вивчення питання корекції дизартрії та розвитку дефіциту уваги з гіперактивністю. Успішність корекційної роботи залежить від узгодженої взаємодії між фахівцями (логопед, психолог, педагоги) та батьками дитини. Створення сприятливого освітнього та соціального середовища, індивідуалізація підходів та методів навчання та виховання, а також урахування психофізичних особливостей старшого дошкільного віку сприятимуть підвищенню ефективності подолання як мовленнєвих, так і поведінкових труднощів.

Список використаних джерел

1.Байєр О. О., Осітковська О.О. особливості поведінкової терапії для дітей, які мають синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ), у Європі. Теорія і практика сучасної психології. 2020. № 1 (1). С.129–133.

2.Іванова Т. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з розладом дефіциту уваги та гіперактивності. GENEZUM: Збірник тез доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції. Одеса. 2020. № 16. С. 270–277.

3.Кєтова Є., Жадленко І. Теоретичний аспект вивчення фонетичних порушень при стертій формі дизартрії. Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика. 2022. С. 105–106.

4.Князєв В. М. Особливості впровадження індивідуальної комплексної корекційної програми при психологічному супроводі дітей зі РДУГ молодшого шкільного віку. Науковий вісник ХДУ. 2021. № 2. С. 69–77.

5.Князєв В. М. Теоретична та операціональна модель дослідження впливу комплексу чинників на патологічні прояви за умови різних форм РДУГ. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2023. № 2. С. 21–26.

6.Марченко І. С., Тюленєва О. Г. Педагогічні заходи з формування комунікативної поведінки дітей із дизартрією при ДЦП. Київ : ВД «Слово», 2013. 94 с.

7.Ферт О. Чинники диференційованого підходу до дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги в інклюзивному освітньому процесі. Наукові записки УКУ. 2020. № 2. С. 149–155.

8.Ципак В. Виправлення порушень мовлення у дітей середнього дошкільного віку з проявами дизартрії. Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук: збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.). Мелітополь: ТДАТУ, 2021. С. 354–361.

9.Шеремет М.К. Логопедія : навч. посібник. Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

10.Barkley R. A. Treating ADHD in children and adolescents. Guilford Publications. 2022. 362 p.

ПОВАРЧУК Світлана, *вчитель КЗ «Харківський ліцей №28 ХМР*

ПЄХАРЄВА Альона, *кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Розвиток позитивної самооцінки у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання належить до важливих напрямів сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Самооцінка визначає характер ставлення дитини до себе, рівень упевненості у власних можливостях, готовність до взаємодії з однолітками й дорослими, а також міру її включення в

освітній процес. За відсутності належної педагогічної підтримки в інклюзивному середовищі можуть посилюватися почуття невпевненості, залежність від зовнішнього оцінювання, тривожність і соціальна відстороненість. Водночас цілеспрямована організація освітнього середовища, побудована на засадах прийняття, підтримки та врахування індивідуальних особливостей дитини, створює умови для становлення більш стійкого позитивного образу себе.

Окремі аспекти означеної проблеми висвітлено у працях українських учених О. Бавольської, Є. Балабушки, В. Кротенко, Р. Попелюшка, М. Крепс, Л. Прохоренко. У центрі їхньої уваги перебувають питання індивідуальної підтримки учнів з особливими освітніми потребами, впливу інклюзивного середовища на становлення самооцінки, психолого-педагогічного супроводу дитини, а також взаємодії закладу освіти з батьками як важливої умови особистісного розвитку дитини. Сукупність цих наукових положень дає підстави розглядати позитивну самооцінку не як ізольовану психологічну характеристику, а як результат цілісного педагогічного впливу.

У контексті інклюзивного навчання однією з провідних педагогічних умов розвитку позитивної самооцінки є індивідуалізація освітнього та корекційно-розвиткового впливу. Її сутність полягає в опорі на реальні можливості дитини, урахуванні її темпу засвоєння знань, особливостей емоційного реагування, комунікативного досвіду, рівня самостійності та потреби в підтримці. Індивідуалізація унеможливлює формальний підхід до організації навчання і дає змогу створити для дитини ситуації посильного успіху, що є необхідною передумовою для зміцнення віри у власні сили. Саме така логіка покладена в основу моделі індивідуальної підтримки учнів з особливими освітніми потребами та сучасного психолого-педагогічного супроводу в інклюзивній освіті. [2; 5]

Не менш значущою умовою є створення в інклюзивному середовищі емоційно безпечної атмосфери, у якій дитина не зазнає принизливого порівняння, стигматизації або фіксації лише на труднощах. Позитивна самооцінка формується там, де педагог послідовно підтримує досягнення дитини, добирає диференційовані завдання, підкріплює навіть незначний поступ і сприяє переживанню навчального успіху. [1]

Дослідження показують, що інклюзивне середовище може мати виразний розвивальний потенціал за умови толерантної взаємодії, позитивного педагогічного підкріплення, розвитку соціальних навичок і системної корекційної роботи. За таких обставин у дітей з особливими освітніми потребами зменшується тривожність, посилюється впевненість у собі та зростає частка адекватної самооцінки. [4]

Вагомою педагогічною умовою є також узгоджена взаємодія педагогів, фахівців супроводу та батьків. Розвиток позитивної самооцінки дитини потребує єдності вимог, способів підтримки та оцінювання її досягнень у школі й родині. Якщо дитина потрапляє в різноспрямовані системи очікувань, це ускладнює її самосприйняття й може підсилювати невпевненість. Саме тому робота з батьками має охоплювати не лише інформування, а й консультування, вироблення спільної стратегії підтримки, залучення до створення сприятливого емоційного простору для дитини. У наукових працях наголошено, що взаємодія з батьками є необхідною складовою ефективного психологічного супроводу в умовах інклюзивної освіти. [3,5]

Ще однією важливою умовою виступає систематичне відстеження особистісної динаміки дитини та своєчасне коригування педагогічного впливу. Самооцінка є чутливим утворенням, тому вона змінюється під впливом навчального досвіду, комунікативних ситуацій, характеру педагогічного оцінювання та рівня емоційної підтримки. Це зумовлює потребу у постійному спостереженні за тим, як дитина сприймає власні досягнення, реагує на труднощі, будує взаємини з іншими. Відповідно, педагогічні умови розвитку позитивної самооцінки мають бути не статичними, а гнучкими, такими, що уточнюються відповідно до актуальних освітніх потреб дитини. [2]

В умовах інклюзії важливим чинником розвитку позитивної самооцінки дитини з особливими освітніми потребами є її конструктивна взаємодія з однолітками. Саме в процесі спільної діяльності, участі в парній і груповій роботі, виконання посильних колективних завдань, отримання підтримки й визнання з боку інших дітей формується досвід соціальної значущості, відчуття прийняття та впевненості у власних можливостях. Якщо педагог цілеспрямовано

організовує доброзичливу взаємодію в дитячому колективі, розвиває культуру взаємоповаги, взаємодопомоги й толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей, то інклюзивне середовище стає простором не лише навчання, а й особистісного утвердження дитини. За таких умов позитивні соціальні контакти з однолітками поступово зміцнюють адекватне самосприйняття, зменшують почуття ізольованості та сприяють становленню позитивної самооцінки.

Отже, розвиток позитивної самооцінки у дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі забезпечується сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов. До них належать індивідуалізація освітнього впливу, створення емоційно безпечного й підтримувального середовища, організація ситуацій успіху, узгоджена співпраця закладу освіти з батьками та систематичне коригування супроводу відповідно до динаміки розвитку дитини. Саме за таких умов інклюзивне середовище набуває не лише навчального, а й виразного корекційно-розвиткового потенціалу, сприяючи становленню в дитини позитивного ставлення до себе та власних можливостей.

Список використаних джерел

1.Балабушка Є., Смовж М., Марущенко М., Латутін Ю. Психологічні аспекти формування позитивної самооцінки у дітей із особливими потребами. Вісник Національного університету оборони України. 2025. Т. 85, № 3. С. 43-51. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-85-3-43-51 .

2.Бавольська О. Модель індивідуальної підтримки учнів з особливими освітніми потребами в контексті інклюзивної освіти. Вересень. 2022. № 3(94). DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.3.2022.09

3.Кротенко В. Взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Т. 1, № 13. С. 370-378. DOI: 10.33189/epsn.v1i13.123.

4.Попелюшко Р., Крепс М. Вплив інклюзивного середовища на розвиток самооцінки дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2025. Вип. 28(73). С. 136-146. DOI: 10.31392/UDU-nc.series12.2025.28(73).12.

5.Прохоренко Л. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. Т. 115, № 3. С. 7-20. DOI: 10.33189/ectu.v115i3.181.

ПОЛТЄВА Марія,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія»
ЯЦИНІК Алла, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ЗМІСТ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ (РАС)

Соціальна комунікація для більшості людей є процесом простим і природним, засвоєним поступово в процесі дорослішання. Для осіб з розладом аутистичного спектру комунікація зазвичай втрачає свою інтуїтивність. Замість автоматичного зчитування соціальних кодів доводиться вивчати їх свідомо, наче іноземну мову без підручника чи словника.

Особливо гостро це питання постає у старшому дошкільному віці. Дефіцит комунікації гальмує розвиток довільної уваги, пам'яті та планування. Формування комунікативної компетентності (навіть через альтернативну комунікацію) стимулює когнітивний розвиток, допомагає структурувати хаотичний досвід дитини [1].

Також у старший дошкільний період центр уваги змінюється з дорослих на однолітків, з'являється перспектива інтеграції у шкільне середовище. У дітей з РАС є ризик залишитися ізольованими або використовувати неприпустимі форми взаємодії, наприклад, фізичний вплив. Через це підвищуються шанси на вторинні розлади, такі як тривожність та депресія [2]. Але цілеспрямована корекція та розширення комунікативної компетенції в цьому віці можуть найбільш ефективно сформувати навички діалогу, спільної гри та розуміння соціальних норм, що додасть впевненості та нових можливостей в цей період.

Комунікативна компетентність розуміє під собою не лише мовлення. Для дітей з РАС розвинений фонетико-фонематичний слух чи багатий словниковий запас не гарантують успіху у соціальної взаємодії. Діти можуть демонструвати формально правильне мовлення, але зазнавати невдач у його прагматичному використанні [3]. Відповідно до МКХ-11 та DSM-5, ключовими дефіцитами при РАС у сфері комунікації є: стійкі труднощі у вербальному та невербальному спілкуванні, соціальній взаємодії та розумінні контексту [1]. Основні прояви – це невміння ініціювати розмову, розуміти та використовувати жести, міміку, труднощі з підтриманням зорового контакту, наявність ехолалій, стереотипність мовлення або повна його відсутність, буквальне сприйняття переносних значень.

Ефективна корекція комунікативної складової має починатись з діагностики, яка включає в себе оцінку невербальних (зоровий контакт, жести, імітація) та вербальних засобів комунікації (розуміння почутого, словниковий запас, навички прохання та діалогу). Для цього обираються спеціалізовані інструменти – анкети для опитування батьків, спостереження за дитиною в комунікативному середовищі, а також процедури оцінювання комунікативних навичок [1]. Кожен з цих методів може дати обмежену або викривлену інформацію (батьки можуть бути необ'єктивними, дитина може закритися в стресовій ситуації тестування), тож задачею спеціалістів є об'єднати отримані дані та скласти на їх основі унікальний маршрут.

Процес формування комунікативної компетентності об'єднує в собі поведінкові методи, сенсорну інтеграцію, логопедичну роботу, методи TEACCH і має базуватися на поетапному переході від довербальних форм взаємодії до складних мовленнєвих конструктів [4]. В цілому, зміст корекційно-розвивальної роботи можна систематизувати так:

1. Прекомунікативні навички та спільна увага.

Це обов'язковий етап роботи, який має стати надійною основою майбутнього прогресу. Без спільної уваги та емоційного контакту подальше навчання будь-чому неможливе. Сюди ж відносяться навички імітації, яка є механізмом соціального навчання. Базу для діалогу також закладають навички черговості у взаємодії (моя черга, твоя черга).

2. Невербальна комунікація та АДК (альтернативна і додаткова комунікація).

Невербальний компонент є невід'ємною складовою процесу спілкування. Зазвичай він виконує допоміжну функцію, але для дітей з РАС невербальні методи можуть бути первинним способом зв'язку зі світом, і їх ігнорування може приводити до фрустрації. Важливим є заохочення будь-яких спроб до комунікації, формування позитивного досвіду, розширення можливостей будь-яких доступних методів. Основними напрямами роботи є навчання універсальних жестів ("дай", "так"), введення карток PECS, використання візуальних розкладів, соціальних історій та карток емоцій, цифрові додатки (наприклад LetMeTalk)[5].Важливо розуміти, що впровадження альтернативних систем комунікації для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями не стримує, а навпаки, стимулює розвиток вербального мовлення.

3. Вербальна комунікація.

В залежності від рівня функціонування дитини робота над вербальною комунікацією відбувається паралельно з попередніми напрямами або стає основним. Вона полягає у розширенні словникового запасу, в тому числі дієслівного, адже позначки дії є основою комунікативних

запитів, роботі над фразовим мовленням, діалогом, подоланні ехолалій, розумінні переносних значень.

4. Соціальна адаптація, ігрова діяльність.

Для дошкільників гра є провідною діяльністю, але гра дитини з РАС часто носить стереотипний характер. Тоді метою спеціалістів стає перетворити гру у соціальну. Починаючи з функціонального використання іграшок (катати машину, годувати ляльку) поступово переходити до сумісної гри, а пізніше – до сюжетно-рольової, де дитина вчиться виконувати ролі, озвучувати прохання та дотримуватись правил. Ініціатива, яка на початку належить дорослому, з часом переходить до дитини. Успіхи в цій області стають основою для комунікації з однолітками разом з навичками дотримання правил поведінки в групі та емпатією.

Реалізація перелічених напрямів потребує дотримання ряду умов. Формат роботи має визначатись на основі комплексної оцінки комунікативного профілю дитини, який включає в себе рівень мовлення, соціальну мотивацію, сенсорні особливості, когнітивний розвиток. Заняття мають відбуватись регулярно, а їх результати узагальнюватись в індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Крім того, навички мають формуватись і закріплюватись не лише на індивідуальних заняттях, а й у побутових ситуаціях, під час режимних моментів, в ігровій діяльності. Вкрай важливе позитивне підкріплення та відсутність тиску: дитина повинна переживати спілкування як успішне і приємне. Команда з вчителя-дефектолога, психолога, логопеда та батьків має дотримуватись цих принципів та діяти єдиним фронтом.

Оцінювати динаміку формування комунікативної компетентності варто регулярно, використовуючи стандартизовані та авторські інструменти, наприклад шкалу CARS-2, опитувальник соціальної комунікації SCQ, протоколи частоти комунікативних актів, аналіз відеозаписів ігрової взаємодії [1]. Критеріями ефективності є збільшення кількості ініційованих комунікативних актів, зменшення проявів проблемної поведінки, пов’язаної з комунікативними труднощами, успішне використання АДК або вербального мовлення для задоволення потреб, участь у спільній діяльності з однолітками.

Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з РАС складається з кількох взаємопов’язаних напрямів і передбачає комплексний підхід. Саме тому так важлива співпраця спеціалістів різного профілю і батьків, аби в результаті не лише компенсувати комунікативний дефіцит, а і забезпечити дитині інклюзію, підготувати її до школи і підвищити якість життя.

Список використаних джерел

1. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : метод. рекомендації. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 28 с.

2. Тарасюк В. В. Аутологія: теорія і практика : підручник. Київ : Вадекс, 2018. С. 215–230.

3. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичним порушенням старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2017. 191 с.

4. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Київ, 2013. С. 37–68.

5. Грицай О. С. Альтернативні засоби комунікації для дітей з РАС. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. Електронний ресурс.

ПОЧТАР Адріана,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії.*

СПЕЦИФІКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ТА КОМУНІКАТИВНІ ПОРУШЕННЯ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ У КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВТРУЧАННЯ

У сучасному суспільстві спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із розладами аутистичного спектру (далі РАС) [9]. РАС характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки [3]. Однією з найбільш суттєвих проблем у структурі порушень при РАС є порушення комунікативної функції мовлення, що негативно впливає на соціалізацію, навчальну діяльність та формування особистості дитини [9]. Комунікативні порушення при РАС мають складний і багатокомпонентний характер. Близько 30% дітей з аутизмом не набувають функціонального мовлення, навіть тоді, коли опановують мовлення [5]. Характерною ознакою мовлення дітей із РАС є порушення модуляції голосу: вона може бути дуже бідною, або ж дитина вимовляє окремі звуки занадто голосно. Мовлення таких дітей часто складається з набору штампованих фраз (ехолалій). Окремою рисою є використання самих себе в другій або третій особі [6].

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із РАС проявляються на декількох рівнях [2]. На фонетико-фонематичному рівні спостерігаються порушення звуковимови та труднощі у диференціації звуків. Лексичний запас часто має обмежений або нерівномірний характер. Граматично виявляються труднощі у побудові речень та узгодженні слів. Проте найбільш порушеним є прагматичний компонент: діти мають труднощі з розумінням емоцій інших за допомогою візуальних та слухових сигналів, не вміють підтримувати розмову та не здатні відповідати правилам розмови [5]. Особливого значення набуває оволодіння зв’язним мовленням, оскільки воно є засобом засвоєння і передачі знань, думок і почуттів [2].

Налагодження корекційної роботи є важливою та неодмінною складовою у процесі організації, адаптації та навчання дитини з РАС. Логопедична робота з такими дітьми проводиться поступово і включає кілька етапів. Перший етап полягає в адаптації дитини до нових умов, де важливим є створення позитивної емоційної атмосфери (спокійний голос логопеда, неквапливі рухи). Другий етап фокусується на розвитку наслідування звуків, мовленнєвої уваги та встановленні зв'язку «символ-предмет», що дозволяє почати використовувати мовлення в соціальних взаємодіях [4]. На третьому етапі основна увага спрямована на розширення словникового запасу та розвиток структури слова з використанням рухливих ігор та індивідуальних візуальних альбомів. Четвертий етап фокусується на розвитку комунікативних навичок і формуванні спонтанного мовлення під час гри [6].

На сучасному етапі доведено, що використання засобів візуалізації може значно прискорити розвиток мовлення. Для дітей, які ніколи не матимуть повноцінного усного мовлення, методи альтернативного спілкування стають чи не єдиним шансом на комунікацію. Найефективнішою є система PECS (Picture Exchange Communication System). Дитина вибирає картки із зображенням предметів, які їй необхідні, і передає їх дорослому в обмін на бажане, що супроводжується вербальним називанням об'єкта. Іншою методикою є система Макатон, що передбачає використання жестів. Ці методи мають поєднуватися з озвученням слів із поступовим переходом до традиційного мовленнєвого середовища [8].

Важливу роль відіграють також сучасні доказові методики: прикладний аналіз поведінки (ABA), Денверська модель раннього втручання (ESDM) та ігрові технології [1,7,5].

Отже, порушення мовленнєвого розвитку – одна з основних ознак розладу аутистичного спектру, яка потребує комплексної діагностики та індивідуалізованого супроводу. Ефективна робота передбачає сувору поетапність, створення емоційного контакту, дотримання правил безпечного середовища, використання систем альтернативної комунікації та сучасних корекційних методик, що є запорукою успішної соціальної адаптації дитини [1,7,9.

Список використаних джерел

1.Барбера М. Л. Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ: Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.

2.Данілавічютє Е. А. Особливі мовленнєві потреби: стратегія організації гуманістичного освітнього середовища. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика : колект. монографія. Рівне : Волинські обереги, 2020. С. 84–94.

3.Желтова М. О., Урсуленко Ю. О. Характеристика основних критеріїв діагностування та провідні методи корекції розладів аутистичного спектру. Молодий вчений. 2023. № 10 (122). С. 83–88.

4.Іваненко А., Дмитрієва І., Ямполець К. Особливості розвитку навички імітації у дітей із розладами аутистичного спектра дошкільного віку у контексті поведінкового підходу. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2024. № 1 (105). С. 225–235.

5.Мойсеєнко І. М., Білюк О. Г., Приходько Т. П. Аналіз методів та стратегій логопедичної роботи для розвитку мовлення та комунікаційних навичок у дітей з РАС. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024. № 1.3 (110). С. 95–105.

6.Павлюк Р. О., Кушнарьова В. О. Логопедична робота з дітьми з розладами аутистичного спектра. Поради спеціаліста. 2025. № 6 (225). С. 100.

7.Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Вісмара Л. А. Денверська модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ : Світич, 2021. 554 с.

8.Тугай С. Ю. Роль логопеда в організації навчання молодших школярів з РАС в умовах інклюзивного навчання. 2020. С. 535.

9.Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. 2017. Вип. 33. С. 100–106.

ПРОСКУРНЯК Олена, *доктор психологічних наук, професор, професор кафедри кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Актуальність. Інклюзивна освіта є ключовим напрямом розвитку сучасних європейських освітніх систем. Німеччина має одну з найбільш структурованих моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що поєднує інклюзивні практики, спеціальну освіту та соціально-педагогічний супровід. Досвід Німеччини є важливим для України в умовах реформування освітньої системи.

Аналіз наукових досліджень. Проблематика інклюзивної освіти в Німеччині активно досліджується такими науковцями [1, 2, 3, 4]:

- Andreas Hinz – концепція інклюзії як подолання сегрегації в освіті;

- Ulf Preuss-Lausitz – розвиток інтеграційних шкільних моделей;
- Annedore Prengel – педагогіка різноманіття та гуманістичний підхід;
- Hans Wocken – критичний аналіз системи спеціальної освіти;
- Georg Feuser – ідея спільного навчання дітей з різними можливостями розвитку;
- Klaus Klemm – дослідження освітньої нерівності та реформ інклюзії в Німеччині.

Розвиток інклюзивної освіти в Німеччині базується на потужній науковій школі спеціальної педагогіки (Sonderpädagogik) та інклюзивної педагогіки.

Особливої уваги заслуговують учені, які сформували теоретичну базу сучасної інклюзивної політики Німеччини:

- Andreas Hinz – один із провідних теоретиків інклюзії, який розглядає інклюзію як трансформацію всієї освітньої системи, а не лише інтеграцію дітей з ООП;
- Annedore Prengel – розробила концепцію «педагогіки різноманіття», де кожна дитина розглядається як унікальна особистість;
- Hans Wocken – досліджував межі та суперечності між спеціальною та інклюзивною освітою;
- Georg Feuser – обґрунтував принцип «спільного навчання» (Gemeinsamer Unterricht), де всі діти навчаються разом із відповідною підтримкою;
- Ulf Preuss-Lausitz – аналізував практичні моделі шкільної інтеграції та реформування системи освіти;
- Klaus Klemm – досліджує статистичні та структурні аспекти впровадження інклюзії в освітніх системах Німеччини.

Мета дослідження. Проаналізувати організаційні особливості інклюзивної освіти в Німеччині та визначити можливості використання цього досвіду в освітній системі України.

Виклад основного матеріалу. У Німеччині функціонують інтегративні групи, де навчаються діти з нормотиповим розвитком та діти з особливими освітніми потребами. Максимальна наповнюваність інтегративної групи до 17 дітей, з них дітей з порушеннями розвитку — до 3 осіб. Такий підхід дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання та якісний педагогічний супровід.

З дітьми з особливими освітніми потребами працюють фахівці різних спеціалізацій, зокрема Heilpädagog. Heilpädagog (лікувальний або корекційний педагог) — це спеціаліст, який працює в інклюзивних групах дитячих садків та закладах раннього розвитку.

Фахівці цієї спеціальності мають базову вищу освіту спеціалізація з Heilpädagogik (корекційної педагогіки) або пройшли додаткову практичну підготовка у сфері роботи з дітьми з ООП.

Функції, які виконує Heilpädagog:

- психолого-педагогічна діагностика розвитку дитини;
- складання індивідуальних планів підтримки;
- проведення корекційно-розвивальних занять;
- підтримка соціальної інтеграції дитини в групі;
- консультування вихователів і батьків;
- міждисциплінарна співпраця з психологами та терапевтами.

Якщо стан дитини вимагає індивідуального супроводу, за рішенням спеціальної комісії для дитини призначається Schulbegleiter — це асистент дитини в школі, який призначається через Jugendamt.

Функції, які виконує Schulbegleiter:

- індивідуальний супровід дитини під час навчання;
- допомога в організації навчального процесу;
- підтримка соціальної взаємодії;
- допомога в комунікації з учителями та однолітками;
- забезпечення безпеки та стабільності навчального середовища.
- Schulbegleiter не виконує педагогічну функцію, а є соціально-освітнім асистентом.

Також у Німеччині функціонують спеціальні школи для дітей з:

- порушеннями слуху;
- порушеннями зору;
- інтелектуальними порушеннями;
- складними комплексними порушеннями розвитку.

Мета цих спеціальних шкіл полягає у :

- забезпеченні спеціалізованого навчання;
- розвитку базових академічних і життєвих навичок;
- підготовці до максимально можливої соціальної інтеграції.

Для дітей з розладами аутистучного спектру (або іншими проблемами), які не можуть навчатися у звичайних або спеціальних школах, через Jugendamt фінансується індивідуальний супровід.

Його здійснюють спеціалізовані організації, які забезпечують:

- індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвиток комунікативних навичок;
- соціальну адаптацію;
- роботу з сім'єю та освітнім середовищем.

Висновки. Система інклюзивної освіти в Німеччині є комплексною та багаторівневою. Вона поєднує інклюзивні групи, спеціальні школи та індивідуальні форми підтримки через соціальні служби. Особлива увага приділяється міждисциплінарній взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу.

Для України цей досвід є цінним у контексті:

- розвитку асистентського супроводу дітей;
- підсилення ролі корекційних педагогів;
- інтеграції освіти та соціальних служб;
- впровадження реальної інклюзії, орієнтованої на потреби дитини.

Список використаних джерел

1.Hinz, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.
2.Prengel, A. (2016). Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: Springer VS.
3.Preuss-Lausitz, U. (2014). Integration und Inklusion in der Schule. Berlin: Cornelsen.
4.Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus Verlag.

РІЗНИК Анастасія
Здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти за спеціальністю
«Спеціальна освіта» (Логопедія)
ІЛЬЧЕНКО Оксана, *кандидат педагогічних наук,*
доцент, доцент кафедри спеціальної
Педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ « Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» ХОР

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЇ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема порушень мовлення у дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням кількості дітей з ураженнями центральної нервової системи та ускладненням структури мовленнєвих розладів. Одним із найбільш поширених порушень мовлення є дизартрія, яка має нейрогенний характер і зумовлена недостатністю іннервації мовленнєвого апарату.

Дизартрія проявляється у комплексному порушенні мовленнєвої моторики, що включає недоліки артикуляції, дихання, голосоутворення та просодики. У дітей старшого дошкільного віку вона негативно впливає не лише на звуковимову, а й на формування фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення, а також на розвиток пізнавальної діяльності та комунікативної компетентності.

Особливістю дизартрії є її системний характер, що проявляється у поєднанні мовленнєвих і немовленнєвих порушень: недостатності загальної та дрібної моторики, порушенні сенсомоторної інтеграції, труднощах просторової орієнтації, а також вторинних змінах у когнітивній та емоційно-вольовій сферах. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до корекції даного порушення.

У сучасній логопедичній практиці важливе місце у системі корекційної роботи займає логопедичний масаж. Він розглядається як ефективний засіб впливу на мовленнєво-рухову систему, спрямований на нормалізацію м'язового тонусу артикуляційного апарату, покращення рухливості мовленнєвих органів та формування передумов для правильної звуковимови.

Нейрофізіологічна доцільність застосування логопедичного масажу полягає в його здатності впливати як на периферичну, так і на центральну ланки мовленнєвої системи. Масаж сприяє активізації аферентних імпульсів, покращенню нейром'язової регуляції, формуванню нових нейронних зв'язків, що є особливо важливим у дошкільному віці завдяки високій пластичності нервової системи.

Залежно від стану м'язового тонусу застосовуються різні види масажу: при гіпертонусі — розслаблювальні прийоми, при гіпотонусі — стимулювальні. У випадках змішаних форм дизартрії використовується комбінований підхід. Така диференціація забезпечує індивідуалізацію корекційного впливу.

Логопедичний масаж також сприяє розвитку сенсомоторної інтеграції, формуванню кінестетичних відчуттів, що забезпечує більш точне усвідомлення положення органів артикуляції та покращує контроль за мовленнєвими рухами. Крім того, він позитивно впливає на емоційний стан дитини, знижує тривожність та підвищує мотивацію до занять.

У структурі логопедичного заняття масаж доцільно використовувати як підготовчий етап, що передує артикуляційній гімнастиці, постановці звуків та розвитку мовленнєвого дихання. Така послідовність забезпечує підвищення ефективності корекційної роботи.

Ефективність застосування логопедичного масажу підтверджується результатами експериментального дослідження, проведеного на базі інклюзивно-ресурсного центру за участю дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Отримані дані засвідчили позитивну динаміку у стані артикуляційної моторики, нормалізації м'язового тонусу та покращенні якості звуковимови.

Таким чином, логопедичний масаж є важливим складником комплексної корекції дизартрії, який забезпечує системний вплив на мовленнєву функцію, сприяє формуванню мовленнєвої компетентності та підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1.Гончаренко О. А. Особливості логопедичної роботи з дітьми із дизартрією. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи : Збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науковопрактичної конференції (м. Житомир, 3 квітня 2025 року) / Ред. колегія: Л. Котлова, Л. Бутузова, С. Максимець / МОН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025. С. 174-177

2.Зінчук Т. С., Бутузова Л. П. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією. Modern Problems of Science and Technology: Prospects for Further Development : XXXVII International scientific and practical conference (September 4-6, 2024) Bergen, Norway. International Scientific Unity, 2024. С.147-152

3.Морозюк Т. Р. Особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку при дизартрії. Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності : Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції. 2022. С.164-168

4.Чекан О. І., Барна Х. В., Марценюк В. А. Логопедичний масаж як засіб корекції дизартрії у дітей молодшого шкільного віку з неврологічною патологією. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. С.1-15

РІЗНИК Ірина, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*
БОНДАР Віталій, *д.п.н., професор, професор кафедри спеціальної педагогіки Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є складним багаторівневим процесом, у якому особливе місце посідає формування словника як основи мовленнєвої діяльності. Активний словник становить ту частину лексичного запасу, яка використовується дитиною у власному мовленні та забезпечує реалізацію комунікативної функції мовлення [2]. На відміну від пасивного словника, що відображає рівень розуміння мовлення, активний словник безпосередньо пов’язаний із мовленнєвою практикою, здатністю до побудови висловлювання та участі у спілкуванні.

У нормі в дошкільному віці відбувається інтенсивне збагачення словника, його семантичне уточнення та розширення функціонального використання слів, що забезпечує перехід від ситуативного до контекстного мовлення [1]. Водночас, як свідчать дослідження, активний словник дітей із мовленнєвими порушеннями характеризується не лише кількісною обмеженістю, а й якісною своєрідністю, зокрема неточністю значень слів, труднощами їх використання та невідповідністю віковим нормам .

У дітей із дизартрією, відповідно до педагогічної класифікації, порушення часто відносять до фонетико-фонематичного рівня, що передбачає переважне порушення вимовної сторони мовлення. Проте, як зазначає Е. Данілавічютє, дизартрія є наслідком нейромоторного дефіциту і має системний характер, що зумовлює порушення не лише артикуляційної сторони мовлення, а й його комунікативної реалізації [1].

Це пояснює, чому у дітей із дизартрією спостерігаються специфічні особливості розвитку активного словника, які не зводяться лише до його кількісної обмеженості. До таких особливостей належать:

- труднощі актуалізації слів (дитина знає слово, але не використовує його);
- переважання пасивного словника над активним;
- використання спрощених або ситуативних мовленнєвих одиниць;
- недостатня семантична диференційованість слів;
- знижена варіативність мовленнєвих висловлювань.

Як підкреслює Е. Данілавічютє, у дітей із дизартрією порушується розбірливість мовлення та його доступність для оточуючих, що обмежує мовленнєву практику дитини і знижує її комунікативну активність . Унаслідок цього формується своєрідне «замкнене коло»: труднощі мовлення → зниження мовленнєвої активності → уповільнення розвитку словника [1].

Крім того, важливим чинником є порушення моторного програмування мовлення. Недостатність іннервації мовленнєвого апарату ускладнює реалізацію мовленнєвих

висловлювань, що призводить до уникання складних слів і конструкцій. У результаті активний словник дитини формується обмежено і функціонально звужено.

Саме тому розвиток активного словника є одним із ключових напрямів корекційної роботи при дизартрії, оскільки він:

- забезпечує розширення мовленнєвих можливостей дитини;
- сприяє розвитку зв'язного мовлення;
- активізує комунікативну діяльність;
- створює основу для подальшого навчання.

Ефективним засобом розвитку активного словника у дітей дошкільного віку є дидактична гра. У педагогічному аспекті вона визначається як спеціально організована діяльність, що поєднує навчальну та ігрову мету і забезпечує засвоєння знань у процесі активної діяльності.

Використання дидактичних ігор у роботі з дітьми із дизартрією є особливо доцільним, оскільки вони:

- стимулюють мовленнєву активність;
- створюють ситуації комунікативної необхідності;
- сприяють актуалізації словника;
- поєднують мовлення з дією (що важливо при моторних порушеннях);
- забезпечують багаторазове повторення мовленнєвого матеріалу у природній формі.

Таким чином, особливості розвитку активного словника у дітей із дизартрією зумовлені не лише порушенням вимовної сторони мовлення, а й обмеженням мовленнєвої діяльності загалом. Використання дидактичних ігор як провідного засобу корекційно-розвивальної роботи дозволяє активізувати мовлення, розширити словниковий запас та забезпечити ефективне формування мовленнєвої компетентності дітей.

Список використаних джерел

1.Данілавічютє Е. Дизартрія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 2023. 96 с. https://ispukr.org.ua/?p=11420

2.Логопедія: Підручник для вищої школи. За ред. М. К. Шеремет. К.: «Слово», 2015. 376 с.

РОЛЮК Наталія, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ВОРОТИНЦЕВА Олена, *доктор філософії в галузі знань 01 Освіта/педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта, вчитель-дефектолог УПШ «Ялинка», Україна, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ

В умовах сучасної трансформації освітнього простору, зокрема в системі дошкільної освіти, особливої актуальності набуває проблема мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення. Зростання кількості дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) II рівня актуалізує потребу у пошуку ефективних, науково обґрунтованих підходів до формування їхнього активного

словника як базової складової комунікативної компетентності. Активний словник визначає не лише обсяг мовленнєвих можливостей дитини, а й рівень її пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та готовності до шкільного навчання. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція ігрових методів навчання, які відповідають віковим особливостям дошкільників і забезпечують природний шлях засвоєння мовленнєвих одиниць.

Серед різноманіття педагогічних засобів особливе місце посідають сюжетно-рольові ігри, які створюють умови для активного мовленнєвого спілкування, стимулюють мовленнєву ініціативу та сприяють закріпленню лексичних одиниць у практичній діяльності дитини. Вони дозволяють поєднати когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти розвитку, що є особливо важливим для дітей із ЗНМ ІІ рівня. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та практичного аналізу впливу сюжетно-рольових ігор на розвиток активного словника старших дошкільників, що і визначає наукову значущість обраної теми.

Розвиток активного словника у старших дошкільників із ЗНМ ІІ рівня є ключовою умовою формування їхньої мовленнєвої та комунікативної компетентності. Активний словник як важливий показник сформованості мовленнєвої та комунікативної компетентності дитини відіграє визначальну роль у її пізнавальному, соціальному й особистісному становленні.

Водночас для дітей із ЗНМ ІІ рівня характерні обмеженість словникового запасу, неточність слововживання та труднощі мовленнєвої реалізації, що зумовлює потребу у спеціально організованій корекційній роботі [4].

У наукових підходах активний словник трактується як здатність дитини до самостійного використання лексики у мовленні. Т. Кравченко [3] визначає його як сукупність слів, які дитина не лише розуміє, а й використовує, а Л. Алексєєнко-Лемовська [1] підкреслює його роль у побудові зв’язних висловлювань. Водночас Л. Трофіменко [11] наголошує, що у дітей із мовленнєвими порушеннями ускладнюються пізнавальні процеси, що впливає на засвоєння та використання слів, що потребує комплексного підходу до розвитку мовлення.

Ефективним засобом активізації словника виступає ігрова діяльність. У системі дошкільної освіти саме гра визнається провідною діяльністю дитини , а сюжетно-рольова гра створює умови для природного мовленнєвого спілкування. О.Чекан [13] підкреслює її роль у активізації слововживання. Саме в грі слова використовуються функціонально – для реалізації задуму та взаємодії.

Для дітей із ЗНМ ІІ рівня це має особливе значення. Збагачення словника має бути систематичним і спрямованим на практичне використання слів у мовленні. Саме сюжетно-рольова гра забезпечує такі умови через емоційну залученість і комунікативну необхідність мовлення.

Отже, сюжетно-рольова гра виступає ефективним засобом розвитку активного словника, оскільки поєднує мовленнєву практику, пізнавальну активність і соціальну взаємодію, забезпечуючи природний перехід лексики з пасивного до активного використання.

Особливої уваги потребує аналіз розвитку активного словника у дітей із ЗНМ ІІ рівня, що зумовлює необхідність усвідомлення їх психолого-педагогічної характеристики. Психолого-педагогічна характеристика старших дошкільників визначеної категорії є важливою передумовою розуміння специфіки розвитку їхнього активного словника. У сучасній логопедичній науці ЗНМ розглядається як системне порушення, що охоплює всі компоненти мовлення за умови збереженого слуху та інтелекту (В.Бондар, В.Синьов [2]; В.Тищенко [10]). Водночас, ІІ рівень характеризується появою фразового мовлення, але зі збереженням лексико-граматичних і фонетико-фонематичних порушень (С. Поліщук [7]), що зумовлює обмежені можливості мовленнєвої реалізації.

Мовленнєвий розвиток таких дітей не відповідає віковій нормі: їх висловлювання є малорозгорнутими, граматично неточними та ситуативно залежними. За М.Шеремет [14], порушення охоплюють лексику, граматику і фонетику, що призводить до відхилень у формуванні мовленнєвої системи . Особливо вираженою є обмеженість активного словника: у мовленні переважають іменники, тоді як дієслова й прикметники використовуються недостатньо або неточно (Ю.Рібцун [8]).

Пізнавальна діяльність дітей із ЗНМ ІІ рівня також має специфічні особливості. Л.Трофіменко [11] зазначає, що у них ускладнені процеси аналізу, узагальнення та встановлення логічних зв'язків, що ускладнює засвоєння та перенесення лексики у нові ситуації. Унаслідок цього слова часто використовуються лише в конкретному контексті й не переходять у активне мовлення.

Комунікативна сфера таких дітей характеризується зниженням мовленнєвої ініціативи та труднощами взаємодії. Вони часто уникають активного спілкування, а також мають труднощі у побудові зв'язних висловлювань. Додатково на мовленнєву активність впливають емоційно-вольові чинники: Т.Чечко [14] підкреслює наявність тривожності та невпевненості, що знижує готовність до мовлення .

Отже, старші дошкільники із ЗНМ ІІ рівня характеризуються поєднанням мовленнєвих, пізнавальних і емоційних труднощів, що проявляються в обмеженості активного словника та зниженій мовленнєвій активності. Це зумовлює необхідність використання таких педагогічних засобів, які забезпечують емоційну залученість, комунікативну потребу та функціональне використання мовлення, зокрема сюжетно-рольових ігор.

Розвиток активного словника у старшому дошкільному віці є динамічним процесом переходу лексики з пасивного у активне мовлення та її функціонального використання у спілкуванні. Активний словник визначається як сукупність слів, які дитина свідомо і самостійно використовує відповідно до комунікативної ситуації і забезпечує реалізацію мовленнєвої ініціативи та побудову висловлювань. У нормі в цьому віці відбувається інтенсивне збагачення словника, формування узагальнень і точності слововживання. Водночас Н.Пахомова [6] підкреслює, що розвиток словника пов'язаний із пізнавальною діяльністю та мовленнєвою практикою, що забезпечує перехід від ситуативного до усвідомленого використання слів.

У дітей із ЗНМ ІІ рівня цей процес має уповільнений і фрагментарний характер. Т. Кравченко [3] зазначає, що у таких дітей спостерігається уповільнене засвоєння слів і мовленнєва пасивність . Типовими є неточності слововживання та лексичні заміни, зокрема використання узагальнених слів або неправильних відповідників, наприклад: «їсти» замість «жувати» або «гризти», «книга» замість «зошит» , що свідчить про недостатню сформованість семантичної сторони мовлення.

Крім того, активний словник дітей із ЗНМ ІІ рівня є ситуативно залежним і обмеженим у використанні. Діти часто не переносять засвоєні слова у нові комунікативні умови, рідко ініціюють мовлення та потребують стимуляції. Як зазначає В. Тищенко [9], це зумовлено порушенням лексико-семантичних зв'язків, що знижує точність і стійкість словника. Отже, розвиток активного словника у дітей із ЗНМ ІІ рівня має системні труднощі, які проявляються в обмеженості лексики, неточності слововживання та низькій мовленнєвій активності. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої організації мовленнєвої діяльності в умовах, що стимулюють природне використання слів, зокрема у сюжетно-рольовій грі.

Виявлені особливості розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня обумовлюють необхідність пошуку ефективних корекційних засобів, серед яких провідне місце посідає сюжетно-рольова гра.

Сюжетно-рольова гра у логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ ІІ рівня має бути спеціально організованою діяльністю, спрямованою на активізацію словника та формування мовлення. Її ефективність полягає в тому, що мовлення використовується не формально, а як засіб взаємодії у значущій для дитини ситуації [12].

Ключовою методичною особливістю є поетапне формування мовлення: від слова до фрази і діалогу. Наприклад, у грі «Кафе» дитина спочатку називає слова («сік», «суп»), далі – будує короткі фрази («Дайте сік»), а згодом – діалог («Що будете замовляти?» – «Я хочу сік і булочку»). Такий підхід запобігає перевантаженню та забезпечує реальний мовленнєвий розвиток. Важливим є попередня словникова підготовка та опора на наочність. Наприклад, перед грою «Магазин» вводяться слова «продукти», «гроші», «купити», а перед грою «Лікарня» – «лікар», «болить», «ліки» з готовими фразами: «Що у вас болить?», «У мене болить горло» . Це забезпечує мовленнєву готовність дитини до гри. Суттєвим є і рольове мовлення через прості комунікативні

моделі. Наприклад, у грі «Магазин» дитина як покупець говорить: «Дайте хліб», «Скільки коштує?», а з розвитком мовлення – виконує роль продавця, ставить запитання та веде діалог. Це забезпечує поступове ускладнення мовленнєвої діяльності. Окремо важливим є поєднання слова з дією, що підсилює засвоєння лексики. Дитина не просто називає «ліки», а дає їх іграшці, «лікує», «оглядає», тобто слово закріплюється через дію. Ефективність забезпечується також повторюваністю та серійністю ігор. Наприклад, тема «Магазин» реалізується у варіантах: «овочевий», «продуктовий», «іграшковий», що дозволяє закріпити знайому лексику і поступово розширити її.

Суть методики полягає в тому, що сюжетно-рольова гра створює умови, де дитина змушена говорити, багаторазово використовує слова у дії, діалозі та ситуації, що забезпечує їх перехід у активний словник і розвиток мовленнєвої ініціативи.

Таким чином, сюжетно-рольова гра забезпечує не лише збагачення словника, а й формування мовленнєвої ініціативи, розвиток діалогічного мовлення та здатність до перенесення лексики у нові комунікативні ситуації. Узагальнення теоретичних положень і методичних підходів дозволяє перейти до цілісного осмислення проблеми розвитку активного словника у дітей із ЗНМ ІІ рівня.

Отже, проведений теоретико-методичний аналіз дозволяє стверджувати, що розвиток активного словника у старших дошкільників із ЗНМ ІІ рівня є складним і багатовимірним процесом, який потребує цілеспрямованого та системно організованого педагогічного впливу. Встановлено, що ефективність формування активної лексики визначається не лише обсягом засвоєних слів, а передусім здатністю дитини використовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях, що забезпечує повноцінне мовленнєве самовираження та соціальну взаємодію. Обґрунтовано, що сюжетно-рольова гра виступає не просто методом навчання, а цілісним корекційно-розвивальним середовищем, у межах якого поєднуються мовленнєва практика, пізнавальна активність та емоційна залученість дитини. Саме завдяки моделюванню життєвих ситуацій і включенню мовлення у діяльність забезпечується природна активізація словника, поступовий перехід лексики з пасивного до активного використання та формування мовленнєвої ініціативи.

Практична цінність дослідження полягає у доведенні доцільності системного, поетапного й індивідуалізованого використання сюжетно-рольових ігор у логопедичній роботі. Такий підхід дозволяє не лише подолати мовленнєві труднощі, а й створити умови для цілісного розвитку дитини, її комунікативної компетентності та готовності до подальшого навчання.

Список використаних джерел

1.Алексєєнко-Лемовська Л. В. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театрально-ігровій діяльності : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово». 2021. 184 с.

2.Бондар В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ : МП «Леся». 2011. 528 с.

3.Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с

4.Пахомова Н. Г. Логопедія : навч. посіб. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2012. 224 с.

5.Поліщук С.В. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2011. Вип. 17(2). С. 286-293.

6.Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ [програмно-метод. комплекс]. Київ : Освіта України, 2016. С. 47−50.

7.Тищенко В. В. Патогенез загального недорозвитку мовлення нез'ясованої етіології: психолінгвістичний аналіз проблеми. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32, ч. 1. С. 7–12.

8.Тищенко В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2016. С. 165–168.

9.Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 104 с

10.Чекан О. І., Дочинець Г. Д., Вовчок В. М. Ігрова діяльність як чинник розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ. Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Мукачево, 12-13 травня 2022 р.). Мукачево : Вид-во МДУ, 2022. С. 216–218.

11.Чечко Т. М. Особливості психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 588–592. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10956

12.Шеремет М. К., Ряшенцева Д. М. Особливості формування мовлення в ранньому та дошкільному віці. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 85–91.

РУССКІНА Катерина, *здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта. Корекційна психопедагогіка»*
Науковий керівник:
ТЕЛЬНА Ольга, к*андидатка педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні тенденції розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зумовлюють необхідність удосконалення змісту та методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. Одним із пріоритетних напрямів освітньої політики є забезпечення максимальної соціалізації таких дітей, формування в них життєво необхідних компетентностей, що сприяють їх адаптації до умов соціального середовища. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Соціально-побутові навички становлять систему знань, умінь і способів діяльності, що забезпечують здатність дитини до самообслуговування, дотримання правил особистої гігієни, культури поведінки, організації побутової діяльності та адекватної взаємодії з оточуючими. Їх формування відбувається переважно в дошкільному віці, який у психолого-педагогічній науці розглядається як сенситивний період для засвоєння елементарних побутових дій, норм і правил соціальної поведінки. Саме в цей віковий період закладаються основи самостійності, відповідальності та довільної регуляції поведінки дитини. Навчання навичок самообслуговування сприяє не лише задоволенню базових життєвих потреб, а й істотно впливає на загальний психічний розвиток дитини, зокрема на розширення її світогляду, розвиток мовлення, дрібної моторики, зорово-моторної координації та сенсорних процесів. Оволодіння послідовністю побутових дій формує вміння діяти за зразком і словесною інструкцією, планувати власні дії та дотримуватися встановленої послідовності, що має важливе значення для подальшої навчальної діяльності (за Мироновою) [2, с. 38]. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку процес засвоєння

таких навичок є ускладненим через недорозвинення пізнавальних процесів, обмеженість словникового запасу, недостатню сформованість довільної регуляції поведінки та труднощі перенесення набутих умінь у нові життєві ситуації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається своєрідність розвитку сприйняття, мислення, пам'яті, мовлення та діяльності. Недостатній рівень сформованості орієнтовно-дослідницької діяльності, обмеженість практичного досвіду, труднощі в засвоєнні послідовності дій негативно впливають на процес формування навичок самообслуговування та соціально-побутового орієнтування. У зв'язку з цим виникає потреба у використанні спеціально організованих, наочних і практично спрямованих методів навчання, що поєднують корекційний і розвивальний вплив [3, с. 50].

Для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку особливо важливим є систематичне поєднання різних видів діяльності, які стимулюють розвиток самостійності, ініціативності, соціальної адаптації та навичок самообслуговування. Таке поєднання включає тематичні заняття, інтегровані уроки та комбіновані заняття, що передбачають одночасну реалізацію елементів трудової, ігрової, художньої, рухової та мовленнєвої діяльності [1, с. 38]. Використання комплексного підходу дозволяє дітям засвоювати соціально-побутові навички у різноманітних контекстах, формує уявлення про послідовність дій у побутових ситуаціях та розвиває здатність переносити набуті знання й уміння в нові умови. Наприклад, виконання простих господарських дій під час сюжетно-рольових ігор одночасно тренує дрібну моторику, розвиває мовлення та формує навички взаємодії з однолітками та дорослими, що є критично важливим для соціальної інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [1, с. 101].

Одним із ефективних засобів формування соціально-побутових навичок у зазначеної категорії дітей є образотворча діяльність. Її корекційно-розвивальний потенціал полягає в поєднанні пізнавального, емоційного та практичного компонентів діяльності. У процесі малювання, ліплення, аплікації дитина не лише розвиває дрібну моторику, зорово-моторну координацію, увагу та пам'ять, а й засвоює уявлення про предметний і соціальний світ, моделює типові життєві ситуації, опановує алгоритми побутових дій [4, с. 304].

Для перевірки теоретичних положень та практичного виявлення потенціалу образотворчої діяльності в процесі формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями нами було проведено експериментальне дослідження,що відбувалось у Навчально-практичній лабораторії спеціального та інклюзивного навчання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР упродовж 2025–2026 навчального року. У дослідженні взяли участь 20 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років), які мали висновок інклюзивно-ресурсного центру про наявність порушень інтелектуального розвитку легкого або помірного ступеня. Вибір саме цієї вікової категорії зумовлений тим, що старший дошкільний вік є сензитивним періодом для формування базових соціально-побутових умінь, що забезпечують готовність дитини до шкільного навчання та соціальної адаптації.

Методологічну основу дослідження становили положення компетентнісного та діяльнісного підходів, сучасні положення спеціальної педагогіки про необхідність поєднання навчального й корекційного впливу в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. У процесі організації діагностики враховувалися вимоги Міністерства освіти і науки України щодо забезпечення інклюзивного та корекційно-розвивального спрямування освітнього процесу.

У ході емпіричного дослідження було здійснено діагностику рівня сформованості соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Аналіз результатів цього етапу дослідження засвідчив переважання середнього та низького рівнів сформованості навичок самообслуговування, труднощі у дотриманні послідовності побутових дій, нестійкість культурно-гігієнічних умінь і залежність від допомоги дорослого.

З метою підвищення ефективності формування соціально-побутових навичок було розроблено та апробовано систему корекційно-розвивальної роботи, що передбачала цільове

використання різних видів образотворчої діяльності. Методика включала тематичні заняття, побудовані на моделюванні соціально-побутових ситуацій (наприклад, «Готуємося до сніданку», «Доглядаємо за одягом», «Прибираємо кімнату»), створення серій сюжетних малюнків, аплікацій із зображенням послідовності дій, використання карток-підказок, поєднання художньої діяльності з практичними вправами. Важливими педагогічними умовами виступали систематичність занять, поступове ускладнення завдань, наочність, мовленнєвий супровід дій, індивідуалізація підходу та позитивне підкріплення досягнень дітей.

Результати цього етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку у рівнях сформованості соціально-побутових навичок у дітей експериментальної групи. Зокрема, відзначено підвищення самостійності під час виконання гігієнічних процедур, більш чітке дотримання послідовності побутових дій, зменшення потреби в постійній допомозі дорослого, покращення навичок соціальної взаємодії. Це підтверджує доцільність і ефективність використання образотворчої діяльності як засобу формування соціально-побутових навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження доводять, що образотворча діяльність за умови її цілеспрямованої організації має значний корекційно-розвивальний потенціал і може виступати ефективним засобом соціально-побутової адаптації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Реалізація розробленої системи роботи сприяє підвищенню рівня самостійності дітей, формуванню їх соціальної компетентності та створює передумови для успішної інтеграції в освітній простір і суспільство загалом.

Список використаних джерел

1.Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

2.Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

3.Мозолюк О. Корекційно-розвивальний вплив образотворчої діяльності на дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання мистецької педагогіки. 2019. Вип. 9.С. 47-52. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2019_9_12

4.Олексієнко Ю. О. Використання нетрадиційних технік малювання в закладах дошкільної освіти. Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка–2019» : XXI Всеукраїнська наукова конференція молодих учених (м. Київ, 16-17 листопада 2019 року). Київ, 2019. С. 303-305.

САВІНОВА Наталія, *доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії*
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
БЕРЕГОВА Марія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії*
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

ПЕРСОНІФІКОВАНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТПМ

Постановка проблема. Розвиток описового мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення (ТПМ) є однією з найважливіших проблем сучасної логопедії та корекційної педагогіки. Описове мовлення виступає базовою складовою комунікативної компетентності, адже саме воно забезпечує здатність дитини передавати

інформацію про предмети, явища, події, формувати зв'язні висловлювання та брати участь у діалозі.

Традиційні методики розвитку мовлення не завжди враховують індивідуальні особливості дітей із ТПМ. В умовах сучасної спеціальної освіти виникає потреба у створенні персоніфікованих методик, які б дозволяли адаптувати навчальний процес до рівня мовленнєвого розвитку кожної дитини, її когнітивних можливостей та психоемоційного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у дослідження проблеми розвитку спілкування, зв'язного мовлення дітей зробили українські вченої (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Т. Пироженко та ін.). При опануванні мовлення дитина рухається від окремих слів до поєднання кількох. Дитина починає використовувати прості фрази, а потім – складні речення. На прикінцевому етапі становлення зв'язного мовлення з'являється здатність до складання декількох речень, які обов'язково мають логічний взаємозв'язок та поєднуються змістом.

На сучасному етапі лінгвістика, псхологія, психолінгвістика, лінгводидактика висвітлюють проблеми формування зв'язного мовлення, створення його продукту – зв'язних висловлювань.

Зв'язним мовленням є єдність смислової й структурної цілісності тематичних і логічних відрізків, які є пов'язаними між собою і відображають головні аспекти предметного світу (А. Богуш, О. Білан, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Н. Савінова, В. Тарасун, О. Трифонова, М. Шеремет та ін.).

Л. Калмикова зосереджує увагу на тому, що мовленнєво-діяльнісний онтогенез дошкільнят зумовлений також як розвитком їхньої інтенціональної спрямованості на партнерів з комунікації, на навчально-мовленнєві завдання та навчально-мовленнєву діяльність; так і односпрямованістю та стійкістю мовленнєвих інтенцій, наявністю в них мовленнєвих задумів і образів результатів прогнозованих висловлювань [2].

Реалізація мовленнєвої діяльності дітей п'яти років залежить і від рівня розвиненості:

1) операцій внутрішнього програмування висловлювання;

2) здатності фіксувати внутрішньою програмою зміст як всього висловлювання, так і окремих його фрагментів;

3) операцій використання внутрішньомовленнєвої програми як основи для лексико-граматичного розгортання висловлювання, для звірення результатів мовленнєвого акту з його задумом, як спосіб утримання попереднього й упередження подальшого змісту висловлювання;

4) спроможності зберігати програму в пам'яті [2].

Виклад основного матеріалу. О. Грейліх підкреслює позицію психологів, згідно з якою у процесі навчання рідної мови важливим є підхід до опису мовних явищ та понять. Їх засвоєння на початкових етапах лінгвістичної роботи сприяє формуванню в дітей здатності до об'єктивації мови, розвитку рефлексії над усним мовленням, а також становленню довільного й усвідомленого процесу мовленнєтворення та мовленнєсприйняття — як необхідних складових когнітивного й особистісного розвитку.

Дослідниця виокремлює низку дихотомічних параметрів, що визначають опанування старшими дошкільниками мовних понять: рівень усвідомлення (від неусвідомленого до усвідомленого), повнота поняття (від неістотних до істотних ознак), характер знань (імпліцитні – експліцитні), спосіб отримання (спонтанні – наукові), рівень узагальнення (емпіричні – синкретичні чи теоретичні), розвиток сприймання метамови (прозорість значення мовних знаків), рефлексія над мовленням (від мимовільної до довільної), застосування метамовних знань (від спонтанності до контрольованої мовленнєвої поведінки), а також вид мовного поняття (житейське – наукове)) [1].

Описове мовлення є базовим компонентом комунікативної компетентності, адже воно забезпечує здатність дитини передавати інформацію про предмети, явища та події у зв'язній формі. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) формування описового мовлення має особливе значення, оскільки воно сприяє розвитку когнітивних процесів, мислення, пам'яті та соціальної взаємодії. Персоніфіковані методики ґрунтуються на принципах індивідуалізації,

диференціації та інтеграції, що дозволяє враховувати мовленнєві, психологічні та когнітивні особливості кожної дитини.

Ми визначаємо такі методичні підходи до персоніфікованих методик формування описового мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із ТПМ:

Індивідуалізація навчання. Кожна дитина має власний темп засвоєння мовних понять, тому педагог формує завдання відповідно до її рівня розвитку.

Моделювання мовленнєвих ситуацій. Використання рольових ігор («У магазині», «У лікаря», «У школі») дозволяє дітям застосовувати слова у реальних контекстах.

Використання наочності. Картинки, предмети, інтерактивні додатки допомагають формувати описові висловлювання, активізують словник прикметників і дієслів.

Словесні ігри. «Чарівний мішечок», «Парні картинки», «Хто швидше збере?» сприяють закріпленню знань про властивості предметів, їхні ознаки та дії.

Цифрові інтерактивні технології. Використання мовних квестів, онлайн-лото та мобільних додатків поєднує слухову, зорову й моторну активність, що особливо важливо для дітей із ТПМ.

У процесі формування описового мовлення важливо поступово переходити від простих завдань (називання предметів, дій) до складніших (побудова розгорнутих описів, складання невеликих текстів). Персоніфіковані методики передбачають: використання індивідуальних карток-завдань; адаптацію матеріалу до рівня мовленнєвого розвитку; поетапне ускладнення вправ; інтеграцію логопедичних занять із загальноосвітнім процесом.

Ефективність методик забезпечується міждисциплінарною співпрацею: логопед відповідає за мовленнєву корекцію, психолог – за розвиток емоційно-вольової сфери та комунікативних навичок, педагог – за інтеграцію мовленнєвих завдань у навчальний процес.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток описового мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення є ключовим завданням сучасної логопедії та корекційної педагогіки. Аналіз наукових праць українських дослідників підтверджує, що формування зв'язного мовлення відбувається поетапно – від окремих слів до складних висловлювань, які мають логічний взаємозв'язок і змістову цілісність. Персоніфіковані методики, побудовані на принципах індивідуалізації, диференціації та інтеграції, забезпечують ефективність корекційно-навчального процесу, враховуючи когнітивні та психоемоційні особливості кожної дитини.

Використання словесних, рольових, настільних та інтерактивних ігор, а також цифрових технологій створює умови для поступового переходу від простих мовленнєвих завдань до складних описових висловлювань. Ефективність методик значною мірою залежить від міждисциплінарної співпраці логопеда, психолога та педагога, що дозволяє поєднувати мовленнєву корекцію з розвитком емоційно-вольової сфери та соціальних навичок.

Перспективи досліджень полягають у подальшому науковому обґрунтуванні персоніфікованих методик, розробці інноваційних інтерактивних технологій для розвитку описового мовлення, створенні практичних програм і дидактичних матеріалів.

Список використаних джерел

1.Грейліх О.О. Психологічні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019, Том. VI, Психологія обдарованості, Вип. 16. С. 91-97.

2.Л. Калмикова. Про стан розвитку мовлення як діяльності у дітей п'яти років // Психолінгвістика. 2016. Вип. 19(1). С. 84-97.

САВЧЕНКО Людмила
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти
ПЄХАРЄВА Альона, *кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ПЕРШОГО КЛАСУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Початок шкільного навчання є складним етапом у житті кожної дитини, оскільки він пов'язаний зі зміною соціальної ролі, режиму дня, характеру взаємодії з дорослими та однолітками, а також із новими вимогами до поведінки, пізнавальної діяльності й емоційної саморегуляції. Для дітей з особливими освітніми потребами цей період набуває ще більшої складності, оскільки потребує не лише загальної педагогічної підтримки, а й цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує м'яке входження в освітнє середовище, попередження вторинних труднощів і створення умов для успішної участі в житті класу.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами посідає важливе місце у сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях. Її різні аспекти висвітлено у працях Г. Афузової, А. Колупаєвої, О. Таранченко, Н. Матвеєвої, І. Садової, О. Чеботарьової, Г. Блеч, І. Гладченко та інших науковців. У центрі уваги дослідників перебувають питання організації інклюзивного освітнього середовища, діяльності команди супроводу, індивідуалізації освітнього процесу, взаємодії з родиною, а також забезпечення корекційно-розвиткової складової в умовах шкільного навчання.

Психолого-педагогічний супровід у період адаптації до першого класу доцільно розглядати як узгоджену діяльність педагогів, психолога, асистента вчителя, фахівців корекційного профілю та батьків, спрямовану на забезпечення оптимальних умов для навчання, розвитку і соціального входження дитини в шкільне середовище. У сучасних нормативних і науково-методичних джерелах наголошується, що така підтримка має бути системною, міждисциплінарною та індивідуалізованою. Її зміст пов'язаний не лише з реагуванням на труднощі, а й з попередженням дезадаптації, визначенням освітніх потреб дитини, розробленням індивідуальної програми розвитку та добором адекватних способів допомоги [1; 5].

Особливого значення набуває саме початковий етап шкільного навчання. Дослідники зазначають, що перші місяці перебування дитини в першому класі є визначальними для подальшого ставлення до школи, навчальної мотивації, емоційного благополуччя та характеру взаємодії з однокласниками. Адаптація охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів - психологічний, соціальний і фізіологічний. Для дитини з особливими освітніми потребами труднощі можуть проявлятися у сприйнятті нових правил, витримуванні темпу уроку, входженні до дитячого колективу, дотриманні інструкцій, переході між видами діяльності та регуляції емоційних реакцій [4].

Ефективність супроводу значною мірою залежить від створення спеціальних педагогічних умов. До них належать емоційно безпечне та передбачуване освітнє середовище, послідовний режим дня, доступність навчального матеріалу, адаптація завдань до індивідуальних можливостей дитини, використання наочності, чітких інструкцій, поетапного введення у шкільні правила та підтримка позитивного досвіду успіху. Важливо, щоб педагог не лише фіксував труднощі, а й вибудовував таку організацію діяльності, за якої дитина поступово опановує нові форми навчальної поведінки, не втрачаючи відчуття захищеності й прийняття [2; 6].

Не менш важливою складовою є взаємодія закладу освіти з батьками. Саме в адаптаційний період родина виступає джерелом значущої інформації про індивідуальні особливості дитини, її

звичні способи реагування, труднощі комунікації, ефективні прийоми заспокоєння та підтримки. У свою чергу, школа має допомогти батькам усвідомити логіку адаптаційного періоду, виробити єдині підходи до вимог, режиму та способів заохочення. Така узгодженість дій дає змогу уникнути суперечливих впливів на дитину і забезпечує цілісність психолого-педагогічного супроводу [3].

Корекційна складова супроводу в цей період має бути спрямована на розвиток навичок саморегуляції, довільної поведінки, комунікативної взаємодії, розуміння шкільних норм та прийнятних способів вираження емоцій. Водночас вона не повинна бути відірваною від реального освітнього процесу. Найбільш продуктивним є підхід, за якого корекційні впливи інтегруються у повсякденну шкільну діяльність - на уроці, в режимних моментах, у спілкуванні з однолітками, під час спільних ігор і виконання простих колективних завдань. Саме така організація допомагає дитині не лише пристосуватися до вимог школи, а й поступово відчути себе повноцінним учасником класної спільноти [7].

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в період адаптації до першого класу інклюзивного навчання є необхідною умовою їхнього успішного входження в нове освітнє середовище. Його результативність забезпечується системністю, міжфаховою взаємодією, індивідуалізацією підтримки, співпрацею з родиною та поєднанням педагогічних і корекційно-розвиткових засобів. Саме за таких умов адаптаційний період стає не кризовим етапом, а підґрунтям для подальшого навчального, соціального й особистісного розвитку дитини.

Список використаних джерел

1.Афузова Г. В. Організація психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2017. № 2. С. 11-16.

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

3.Лупінович С., Лапшина І. Застосування моделі учня першого класу для супроводу адаптації першокласників з особливими освітніми потребами до навчання. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка». 2023. Вип. 15 (29). DOI: 10.33296/2707-0255-15(29)-02.

4.Матвеєва Н. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами: напрямки та завдання. Молодь і ринок. 2023. № 11 (219). С. 87-91. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.292240.

5.Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 № 787. URL: законодавча база України. Дата звернення: 20.04.2026.

6.Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Гуманітарний форум. 2023. Т. 1, № 1. С. 28-34. DOI: 10.60022/1(1)-5GF.

7.Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Трикоз С. В., Сухіна І. В., Ярмола Н. А. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник / за наук. ред. О. В. Чеботарьової. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, 2018. 123 с

САЄНКО Анна,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю глибшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування ролі ігрової діяльності у корекційній роботі з дітьми із ЗПР. Особливої уваги потребує питання, чому саме гра зберігає статус провідної діяльності довше у цієї категорії дітей порівняно з їхніми однолітками з типовим розвитком, а також яким чином це може бути ефективно використано у педагогічній практиці.

Мета теми полягає у здійсненні теоретичного аналізу наукових і психолого-педагогічних джерел з проблеми ігрової діяльності як засобу корекції розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), узагальненні сучасних підходів до використання гри в корекційно-розвитковій роботі та уточненні її ролі у формуванні пізнавальної, емоційно-вольової та соціальної сфер молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Психологічна наука визначає гру як основний двигун розвитку дошкільнят, через який формуються найважливіші досягнення цього віку. Тому, для ефективної ранньої діагностики та корекції затримки психічного розвитку (ЗПР), необхідно глибоко розуміти механізми гри як провідної діяльності дошкільників та особливості її формування у дітей з цими труднощами.

Сюжетно-рольова гра має унікальне значення для розвитку дитини. Насамперед, вона стимулює дитину до дій у внутрішньому, уявлюваному просторі, що є основою для формування плану уявлень.

Ключовим моментом є те, що гра в її повноцінному прояві вимагає від дитини сприймати предмети відповідно до обраної ролі та узгоджувати свою перспективу з перспективами інших гравців. Це призводить до розвитку нової системи операцій, забезпечуючи перехід від доопераційного мислення до конкретних операцій.

У процесі гри дитина вчиться орієнтуватися в соціальних взаємозв'язках. Вона засвоює ієрархію соціальних ролей та їх взаємодію. Особливо цінною є гра як спільна діяльність, що слугує фундаментом для роз витку якостей, необхідних для успішної соціалізації.

Л.С. Виготський підкреслював, що гра виступає як фундаментальна умова дитячого розвитку, створюючи простір для прояву здібностей, що визначають рівень актуального та найближчого розвитку. Проте, формування зони найближчого розвитку можливе лише за умови повноцінної ігрової діяльності. У випадках, коли провідна діяльність не сформована належним чином, вона не може ефективно сприяти становленню психічних властивостей та якостей дитини, а також засвоєнню знань, умінь та навичок.

Саме гра є одним із найефективніших засобів підготовки дитини до «дорослого» життя, її соціалізації, морально-етичного виховання. У процесі гри формується особистість дитини, її соціальна компетентність і гуманістичний світогляд, з особливою яскравістю проявляються індивідуальні особливості дошкільника, розвиваються його творчі здібності, цілеспрямована уява, рух від думки до дії.

У грі діти з власної ініціативи вступають у різні контакти між собою, здебільшого самостійно будують свої стосунки. Якщо ігрова діяльність дитини є вільною і невимушеною, такою, що вийшла за межі тиску з боку дорослих, ігрові відносини виступають у ролі добровільних тренувань, шляхом яких дитина засвоює моральноетичні норми поведінки [2].

Дитина переростає гру, перестає задовольнятися нею як основним заняттям у тому випадку, якщо вона достатньо опанувала її складними, розгорнутими формами. Ті діти, у яких ігрова діяльність не сформована, звичайно не відчувають потреби в переході до нової провідної діяльності – навчальної.

Т. Поніманська визначає сюжетно-рольову гру як образну гру, яка відбувається за певним задумом дітей та розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування ролей [5]. Сутність виховного впливу сюжетно-рольової гри полягає в надбанні та накопичуванні дитиною соціального досвіду. Зміст ігор вводить дитину в широку сферу моральних відносин: турботи, взаємодопомоги, відповідальності тощо. Діти засвоюють мотиви та цілі діяльності дорослих, їхнє відношення до своєї праці, до подій та явищ громадського життя, до людей, речей: у грі формується позитивне відношення до способу життя людей, до вчинків, норм і правил поведінки в суспільстві. Через це сюжетно-рольова гра виступає і як засіб формування культури спілкування [4].

Матеріали, отримані під час дослідження при вивченні готовності до шкільного навчання дітей зі ЗПР 6-7 років, показали значне відставання в розвитку рольової гри. Більшість із них відносились до першого-другого рівня розвитку ігрової діяльності. Становлення ігрової діяльності в дітей із затримкою психічного розвитку підкоряється загальним закономірностям, але йде значно повільніше і має ряд специфічних особливостей.

У всіх дітей з ЗПР різного ступеня виразності виокремлюються особливості мотиваційно-цільові основи ігрової діяльності. Це проявляється в першу чергу в різкому зниженні активності в області ігрової поведінки.

Сюжетної гри як спільної діяльності без втручання дорослого не спостерігалося. Найчастіше ігри дітей з ЗПР різного ступеня виразності носять немовний характер, украй рідко використовуються предмети-заступники. Ігрова поведінка дітей з ЗПР у цілому носить недостатньо емоційний характер.

Попри проведене корекційне навчання, сюжетно-рольові ігри дітей з затримкою психічного розвитку продовжують демонструвати низку унікальних характеристик, які залишаються поза межами корекційного впливу. Найбільш виражені проблеми спостерігаються у формуванні мотиваційно-цільового компонента гри. Діти відчувають значні труднощі з генерацією ідей для сюжету, їхня здатність до варіативного пошуку шляхів реалізації задуму є вкрай обмеженою, а прагнення до самовдосконалення ігрової діяльності відсутнє. План гри часто є нечітким, мінливим і не забезпечує ефективного керування діями дитини. Замість того, щоб зосереджуватися на реалізації загального задуму гри, діти надмірно концентруються на виконанні окремих ігрових дій. Це свідчить про суттєві прогалини в регулятивній сфері цілеутворення в контексті ігрової діяльності. При розробці задуму та плану його втілення, життєвий досвід для дітей з ЗПР виступає як жорсткий обмежувач, а не як стимул для творчого поєднання реальних подій. Внаслідок цього, сюжетна гра перетворюється на малодинамічне явище.

У дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігаються певні труднощі у розвитку сюжетно-рольових ігор. Коли дитина вперше виконує певну роль, вона ніби "прив'язується" до неї і надалі відтворює її без змін. Це, ймовірно, пояснює, чому рідко виникають суперечки щодо розподілу ролей: діти чітко дотримуються вже визначених ролей, не прагнучи їх розширити чи розвинути.

Виникають складнощі з тим, щоб відокремити дії від предметів, узагальнити їх, назвати словом або перевести у внутрішній, уявний план. Взаємодія між практичною стороною гри (маніпуляції з предметами) та соціальною (взаємодія з іншими гравцями) є своєрідною. Це пов'язано з труднощами у виділенні та розумінні сфери міжособистісних стосунків.

У поєднанні з недостатнім розвитком внутрішніх розумових процесів, це призводить до того, що діти "застрягають" на рівні ігор, де головне – це дії з предметами. Їм важко перейти до ігор, де основним змістом є взаємодія між людьми. Світ людських стосунків моделюється дуже поверхово, примітивно, а часто й зовсім неправильно.

Це проявляється в тому, що діти з ЗПР легко переходять до ігор, де вони відтворюють дії відповідно до логіки реального світу предметів. Однак, їм складно перейти до ігор, де рольові дії

мають відповідати логіці реальних соціальних відносин та їхньому змісту. Правила гри здебільшого стосуються світу предметів, а не світу людських взаємин.

Можна припустити, що основними причинами таких особливостей у розвитку сюжетно-рольових ігор у дітей з ЗПР є:

- Труднощі у формуванні уявлень та дій, пов'язаних з образами: Дітям складно створювати та оперувати уявними образами та діями.
- Недостатня регуляція діяльності за допомогою уявлень: Уявлення не завжди ефективно керують їхніми діями.
- Недостатність спілкування: Обмежене спілкування як з дорослими, так і з однолітками призводить до труднощів у виділенні, осмисленні та моделюванні світу людських взаємин.

Список використаних джерел:

1.Каткова Т. А. Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 2. С. 110–115.

2.Кубата,Н.П., Айзенбарт,М.М. (2018). Гра як засіб формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Молодий вчений.No5. (57), 53–56

3.Лахтюк А. В. Характерні особливості дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Сучасні проблеми та перспективи розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24–25 листопада 2023 р.). Запоріжжя, 2023. С. 37–39.

4.Негрій І. Сюжетно-рольова гра як засіб розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2024. № 1 (32). С. 132–140.

5.Поніманська, Т.І. (2006). Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академвидав. 456 с.

САНТАЙ Оксана, *лікарка-психіатриня, спеціальна педагогиня з втручання при аутизмі, голова громадської організації «Відмінні поруч»*

ПОТЕНЦІАЛ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІДТРИМЦІ БАТЬКІВ ТА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні відбувається в умовах активної трансформації освітньої політики та зростання ролі територіальних громад у забезпеченні доступності освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Водночас ефективність впровадження інклюзивної форми навчання значною мірою залежить не лише від ресурсів закладів освіти, а й від рівня залученості громадського сектору до процесів підтримки сімей, підготовки педагогів та формування інклюзивної культури в суспільстві.

Громадські організації дедалі частіше виступають ключовими суб’єктами розвитку інклюзивного середовища на місцевому рівні. Їхня діяльність спрямована на створення умов для реалізації права дитини на освіту за місцем проживання, забезпечення інформаційної підтримки сімей, розвиток партнерства між батьками та освітніми інституціями, а також підготовку фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Одним із провідних напрямів діяльності громадських організацій є інформування батьків щодо можливостей інклюзивного навчання. На практиці саме громадські ініціативи часто стають

першими структурами, до яких звертаються сім'ї після встановлення особливостей розвитку дитини. Надання системної інформації про права дітей з особливими освітніми потребами, порядок взаємодії з інклюзивно-ресурсними центрами, особливості організації інклюзивного навчання та механізми реалізації індивідуальної програми розвитку сприяє формуванню усвідомленого освітнього маршруту дитини.

Важливою складовою діяльності громадських організацій є супровід батьків на етапах включення дитини до інклюзивного освітнього середовища. Такий супровід передбачає допомогу в підготовці документів, взаємодії із закладами освіти та інклюзивно-ресурсними центрами, участь у консультаційних зустрічах та підтримку сім'ї в процесі адаптації до нових умов навчання. Практичний досвід свідчить, що саме на цьому етапі батьки потребують найбільшої кількості підтримки, оскільки стикаються з необхідністю прийняття складних рішень щодо освітньої траєкторії дитини.

Окремим напрямом діяльності громадських організацій є проведення освітніх заходів для батьків дітей з розладами аутистичного спектра. Такі заходи спрямовані на формування розуміння особливостей розвитку дитини, засвоєння сучасних підходів до втручання при аутизмі, опанування навичок ефективної взаємодії з педагогами та фахівцями супроводу. Підвищення компетентності батьків сприяє їх активному залученню до освітнього процесу та забезпечує більш результативну реалізацію індивідуальної програми розвитку дитини.

Значну роль громадські організації відіграють у підготовці педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Проведення тренінгів, консультацій, семінарів і супервізій дозволяє підвищити рівень професійної готовності педагогів до впровадження інклюзивних практик, використання візуальної підтримки, структурованого середовища, альтернативної та додаткової комунікації, а також індивідуалізації навчального процесу відповідно до потреб дитини.

Практика діяльності громадських організацій свідчить про важливість створення середовища ранньої підтримки дітей з розладами аутистичного спектра. Організація групових занять, індивідуальних консультацій, сенсорних активностей та програм розвитку комунікації дозволяє сформувати базові навички, необхідні для подальшого включення дитини в освітній процес. Саме на етапі раннього втручання закладаються передумови успішної соціалізації та подальшої участі дитини в інклюзивному навчанні.

Важливим напрямом роботи громадських організацій є створення спільнот взаємопідтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами. Такі спільноти сприяють зменшенню соціальної ізоляції сімей, формуванню позитивного досвіду взаємодії з освітніми інституціями та розвитку активної громадянської позиції батьків щодо захисту прав своїх дітей.

Окрім підтримки сімей, громадські організації активно долучаються до підготовки асистентів учителя, тьюторів та інших фахівців супроводу. У багатьох громадах саме діяльність громадського сектору сприяє формуванню кадрового потенціалу інклюзивної освіти та забезпечує можливість оперативного реагування на потреби дітей.

Важливим аспектом діяльності громадських організацій є формування позитивного ставлення до інклюзії в суспільстві. Проведення інформаційних кампаній, просвітницьких заходів та відкритих зустрічей із представниками громад сприяє підвищенню рівня обізнаності населення щодо прав дітей з особливими освітніми потребами та необхідності створення доступного освітнього середовища.

Досвід діяльності громадської організації «Відмінні поруч» демонструє ефективність комплексного підходу до підтримки дітей з аутизмом та їхніх сімей, який поєднує медико-психіатричний, психолого-педагогічний та соціальний компоненти супроводу. Така модель дозволяє забезпечити безперервність підтримки дитини від раннього втручання до включення в інклюзивне освітнє середовище та сприяє формуванню сталих механізмів партнерства між громадою та освітніми інституціями.

Громадські організації виступають важливим елементом екосистеми інклюзивної освіти, забезпечуючи інформаційну, освітню, консультативну та організаційну підтримку сімей і

педагогів, сприяючи розвитку професійної компетентності учасників освітнього процесу та формуванню інклюзивної культури в територіальних громадах.

Список використаних джерел:

1.Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики». Київ, 2016. Вип. 26. С. 3–7.

2.Борохвіна Т. Г. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». Тернопіль, 2018. № 2. С. 164–169.

3.Гладуш В. А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці // Народна освіта. 2014. № 3 (24).

4.Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.

5.Ферт О. Г. Педагогічні засади діяльності громадських організацій в сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді : автореф. дис. … канд. пед. наук. 2014.

6.Чепка О. В. Особливості роботи громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні та Канаді // Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». 2021. Вип. 18(47). С. 159–171.

СЕМЕРЬОВА Олеся, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

БОНДАР Віталій, *д.п.н., професор, професор кафедри спеціальної педагогіки Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Граматичні категорії є важливою складовою мовної системи, що відображає відношення між словами та забезпечує побудову зв’язного висловлювання. Вони реалізуються через систему морфологічних і синтаксичних значень, зокрема категорії роду, числа, відмінка, часу, виду та ін. Як зазначає Л. Трофименко, засвоєння граматичних категорій передбачає не лише використання відповідних форм, але й їх усвідомлення, що базується на сформованості мовних узагальнень [1].

У психолінгвістичному аспекті, за Є. Соботович, граматична будова мовлення формується у процесі активної мовленнєвої діяльності дитини та ґрунтується на операціях аналізу, синтезу й узагальнення мовного матеріалу [2]. Це означає, що дитина не механічно засвоює граматичні форми, а поступово формує розуміння граматичних відношень між словами. Ю. Рібцун підкреслює, що мовленнєвий розвиток має полікомпонентний характер і здійснюється у процесі реальної комунікативної взаємодії, яка забезпечує засвоєння граматичних структур у функціональному аспекті [3].

У сучасних умовах важливим чинником формування мовлення стає цифрове середовище. Як зазначає P. Dore, використання цифрових медіа впливає на мовленнєвий розвиток дитини, зокрема через зміну характеру її взаємодії з оточенням і зменшення кількості безпосереднього мовленнєвого спілкування з дорослими [4]. У свою чергу, дослідження A. Sundqvist доводять, що розвиток мовлення, включаючи граматичні категорії, значною мірою залежить від якості діалогічної взаємодії, зокрема від механізму чергування реплік (turn-taking), який забезпечує формування мовних узагальнень [5].

Це має принципове значення для засвоєння граматичних категорій, оскільки вони є абстрактними і формуються на основі узагальнення мовленнєвого досвіду. За умов переважання цифрової взаємодії дитина отримує менше можливостей для аналізу граматичних відношень у живому мовленні, що може ускладнювати формування розуміння граматичних конструкцій. Як підкреслюють P. Dore та A. Sundqvist, надмірне використання цифрових технологій пов'язане зі зниженням рівня мовленнєвого розвитку, зокрема граматики, через обмеження активної мовленнєвої взаємодії [4; 5].

Водночас цифрові технології можуть виступати ефективним засобом розвитку граматичних категорій за умови їх педагогічно доцільного використання. Інтерактивність, візуалізація мовних структур і можливість багаторазового повторення сприяють кращому засвоєнню граматичних форм. Проте, як зазначають Є. Соботович і Л. Трофименко, формування граматичних узагальнень потребує активної мовленнєвої діяльності, що не може бути повністю замінена цифровими засобами [1; 2].

Таким чином, формування граматичних категорій у дітей дошкільного віку відбувається у складній взаємодії когнітивних і мовленнєвих процесів та значною мірою залежить від характеру мовленнєвого досвіду. Цифрове середовище має подвійний вплив на цей процес: з одного боку, воно підвищує мотивацію та сприяє засвоєнню граматичних форм, а з іншого — може обмежувати формування їх глибинного розуміння через зменшення обсягу живої мовленнєвої взаємодії. Це зумовлює необхідність збалансованого поєднання цифрових технологій із безпосереднім мовленнєвим спілкуванням у процесі розвитку мовлення дітей.

Список використаних джерел

1.Данілавічютє Е. Дизартрія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ. 2023. 96 с. https://ispukr.org.ua/?p=11420

2.Логопедія: Підручник для вищої школи. За ред. М. К. Шеремет. К.: «Слово», 2015. 376 с.

СЕРЬОЖЕНКО Ірина Анатоліївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта спеціалізації А6.01Логопедія
Житомирського державного університету імені Івана Франка
ХВОРОВА Ганна Михайлівна
кандидат педагогічних наук, професор
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ООП ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, зокрема учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Однією з ключових умов успішної соціалізації та навчання таких дітей є належний рівень сформованості мовлення. Як зазначає Лев Виготський, мовлення є провідним інструментом розвитку мислення та соціальної взаємодії дитини. Водночас у дітей з ООП часто спостерігаються труднощі у формуванні мовленнєвих навичок, що потребує застосування спеціальних педагогічних підходів.

Актуальність теми визначається потребою у пошуку та впровадженні сучасних, результативних і психологічно комфортних підходів до розвитку мовлення учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання. Використання ігрових технологій сприяє підтриманню високої мотивації, зменшенню психоемоційного напруження та створенню оптимальних умов для формування і корекції мовленнєвих умінь, серед яких особливе місце посідає ігрова діяльність як природна та доступна форма активності дитини.

Розвиток мовлення - цілеспрямований педагогічний і корекційний процес, особливо важливий для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку[3]. Проблема розвитку мовлення дітей розглядалася у працях багатьох науковців. Зокрема, Лев Виготський підкреслював соціальну природу мовлення та його зв'язок із діяльністю. Данило Ельконін визначав гру як провідну діяльність у дитячому віці, що сприяє розвитку психічних процесів, зокрема мовлення.

Українські дослідники, такі як А. Колупаєва, А. Богуш, М. Шеремет, наголошують на необхідності використання спеціальних методів і прийомів у роботі з дітьми з ООП, серед яких гра займає провідне місце.

Ігрова діяльність сприяє активізації словника, розвитку зв'язного мовлення, удосконаленню звуковимови та формуванню комунікативних умінь. Особлива увага приділяється створенню мотивувального, емоційно комфортного середовища, у якому дитина природно включається в мовленнєву діяльність[2].

У практиці роботи з учнями з ООП доцільно використовувати різні види ігор:

1. Дидактичні ігри.

Спрямовані на збагачення словникового запасу, формування граматичних структур, розвиток зв'язного мовлення. Наприклад, ігри на класифікацію предметів, добір ознак, складання речень.

2. Сюжетно-рольові ігри.

Сприяють розвитку діалогічного мовлення, навичок соціальної взаємодії, уміння будувати висловлювання відповідно до ситуації. Учні моделюють життєві ситуації, що стимулює мовленнєву активність.

3. Мовленнєві ігри.

Включають вправи на розвиток звуковимови, інтонації, темпу мовлення (чистомовки, скоромовки, ігри зі звуками).

4. Настільно-друковані ігри.

Сприяють розвитку логічного мислення, зв'язного мовлення та уваги.

5. Цифрові ігри та інтерактивні технології.

Використання мультимедійних ресурсів підвищує інтерес до навчання, забезпечує індивідуалізацію та доступність матеріалу.

Як зазначає А. Богуш, саме через гру дитина найефективніше засвоює мовлення, оскільки вона поєднує навчання і природну діяльність. Важливою умовою ефективності є систематичність використання ігрових методів, їх відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів[1].

Отже, ігрова діяльність виступає дієвим і багатофункціональним засобом розвитку мовлення учнів з ООП, оскільки поєднує навчальні та корекційні можливості з природною для дитини формою активності. Її систематичне використання в освітньому процесі:

активізує мовленнєву діяльність, стимулюючи дітей до висловлювання думок у невимушеній формі;

знижує психологічні бар'єри, допомагаючи подолати страх помилки чи невпевненості;

сприяє розвитку комунікативних умінь через взаємодію, співпрацю та моделювання життєвих ситуацій;

підвищує навчальну мотивацію завдяки емоційній залученості та інтересу до діяльності.

Впровадження ігрових технологій у освітній процес забезпечує формування сприятливого, безпечного та підтримувального середовища, у якому діти з особливими освітніми потребами мають можливість не лише розвивати мовлення, а й успішно соціалізуватися, набувати впевненості у власних можливостях та ефективно взаємодіяти з оточенням.

Список використаних джерел

1.Богуш, А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. — Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. — 512 с.

2.Гавриш, Н. В. Ігрові технології розвитку мовлення дітей. — Київ: Генеза, 2015. — 224 с.

3.Шеремет М. К. Логопедія. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010.

СИНЕЛЬНИК-ЖУРБА Ольга
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Логопедія) КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Науковий керівник:
ІЛЬЧЕНКО Оксана, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна*

РОЗВИТОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

В Україні спостерігається зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями. Відомо, що повноцінний розвиток мовлення значною мірою залежить від середовища, у якому зростає дитина. Серед негативних чинників сучасності, що уповільнюють темп мовленнєвого розвитку, варто виокремити дефіцит спілкування з дорослими, надмірне використання гаджетів у ранньому віці замість живої взаємодії, поширення дистанційних форм дошкільної освіти та обмеження можливостей для повноцінної соціалізації. Саме у процесі спілкування відбувається соціалізація дитини.

Метою дослідження є визначення особливостей розвитку спілкування дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку та аналіз ефективних технологій його формування.

Затримка мовленнєвого розвитку — це уповільнене формування мовлення або його відсутність у дітей раннього віку. За відсутності корекції вона може спричинити більш складні порушення. У таких дітей часто спостерігаються недоліки лексичної, граматичної та фонетичної сторін мовлення. Основними причинами є недостатня мовленнєва взаємодія з дорослими, педагогічна занедбаність, соматична ослабленість і перинатальні ускладнення.

Перші три роки життя є сензитивним періодом розвитку мовлення, упродовж якого формуються передумови комунікативної діяльності. Мовлення виступає не лише засобом спілкування, а й основою розвитку пізнавальних процесів — пам’яті, уваги та мислення. Комунікативна функція мовлення реалізується у діалогічній і монологічній формах.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, мовленнєва компетентність визначається як здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість [1].

Комунікативна компетентність розглядається як як здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажанні, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію.

За визначенням Гончаренко, спілкування — це складна взаємодія людей в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а

також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, незалежності тощо. [4].

Отже, важливим завданням корекційно-розвиткової роботи з дітьми третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку є своєчасне виявлення мовленнєвих порушень, добір ефективних методів втручання та розвиток мовленнєвої й комунікативної компетентності дітей у сучасному освітньому середовищі.

Третій рік життя є періодом інтенсивного мовленнєвого розвитку: активно збагачується словниковий запас, формуються граматичні навички, зростає мовленнєва активність. Водночас у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку часто спостерігаються порушення сенсорної обробки, загальної та дрібної моторики, уваги й емоційно-вольової сфери, що ускладнює формування спілкування. Такі діти мають труднощі з вираженням думок і бажань, емоцій, постановкою запитань та взаємодією з однолітками.

Ефективність логопедичної допомоги залежить від своєчасності втручання та обґрунтованого добору корекційно-розвиткових технологій. Поряд із традиційними методами доцільно застосовувати сучасні підходи, поєднуючи їх у межах комплексної роботи.

Раннє логопедичне втручання передбачає систему діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на подолання мовленнєвих труднощів. Його ефективність підвищується за умови мультидисциплінарного підходу та активного залучення сім'ї.

Розвиток спілкування є результативним за створення умов, що сприяють зниженню емоційного напруження, покращенню психоемоційного стану, формуванню розуміння зверненого мовлення, активізації мовлення, підвищенню мотивації до взаємодії та зосередженості під час занять.

За результатами аналізу сучасних інноваційних підходів до логопедичної допомоги доцільно виокремити такі корекційно-розвиткові технології, як сенсорна інтеграція, анімалотерапія, логоритміка та арт-терапія. Їх використання є ефективним у процесі розвитку спілкування дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку

Сенсорна інтеграція формує нейрофізіологічну основу мовлення. У дітей із затримкою мовлення часто порушена обробка сенсорної інформації, що проявляється у зниженій увазі, труднощах наслідування та слабкій реакції на мовлення. Використання сенсорно-інтегративних методів сприяє розвитку слухової уваги, наслідування, координації рухів і підвищенню готовності до взаємодії. Наприклад, застосування сенсорних коробок у грі стимулює пізнавальну активність і комунікацію, а також знижує рівень напруження. Таким чином, сенсорна інтеграція створює базу для розвитку комунікації.

На емоційний компонент спілкування можна впливати через використання елементів арт-терапії. Творча діяльність дає змогу дитині виражати емоції без мовленнєвого напруження. Використання її елементів сприяє зниженню тривожності, формуванню позитивного емоційного фону, розвитку дрібної моторики та стимуляції мовленнєвої активності у процесі взаємодії з дорослим.

Анімалотерапія підсилює мотивацію до спілкування. Взаємодія з тваринами викликає позитивні емоції, знижує тривожність і стимулює мовленнєву активність через звернення, команди та опис дій. Вона також сприяє розвитку соціальних навичок і встановленню емоційного контакту.

Включення логоритміки в корекційно-розвиткову роботу логопеда буде впливати безпосередньо на формування мовлення. Поєднання руху, музики та слова сприяє розвитку мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики, ритмічної організації мовлення та фонематичного сприймання. Завдяки ритму і повторюваності мовлення засвоюється швидше та стає більш упорядкованим.

Отже, розвиток спілкування дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку є складним багатокомпонентним процесом. Його ефективність забезпечується поєднанням традиційних і сучасних підходів. Сенсорна інтеграція формує базу для мовлення, арттерапія забезпечує емоційне включення, анімалотерапія підвищує мотивацію до взаємодії, а логоритміка безпосередньо розвиває мовленнєві механізми. Комплексне застосування цих технологій сприяє розвитку комунікативної компетентності дитини.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки від 12.01.2021 р №33 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text (дата звернення: 21.04.2026)

2.Божкова Ю.О. Активізація мовлення дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку при використанні методу сенсорної інтеграції. Синергетичний потенціал міждисциплінарного підходу у супроводі осіб з особливими освітніми потребами : зб. матеріалів Всеукр. круглого столу (м. Харків, 20 листоп.2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; редкол.: Ю.Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2026. С. 17–23.

3.Романова Т. Особливості формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з затримкою мовленнєвого розвитку. Актуальні проблеми педагогічної освіти: іновації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2024 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л.О. Сущенко. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2024. С.157-159

4.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

5.Якуба Л. С. Формування усвідомлення мовлення під час спільної діяльності дорослого та дитини з ризиком виникнення алалії. П’ята Міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум (19-20 травня 2022 р., м.Харків): Збірник тез.- Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди,2022.– С. 156–160.

СІВАЧЕНКО Влада, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
Науковий керівник:
БРОВЧЕНКО Анастасія *к.психол.н., доцент, старший викладач кафедри кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, ПЕРЕМІЩЕННЯ ТА ПІДТРИМКА РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасні соціальні реалії в Україні, зокрема наслідки воєнного стану та масового внутрішнього переміщення населення, суттєво впливають на життєдіяльність родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вимушене переміщення, втрата звичного середовища, соціальних зв’язків і доступу до освітніх та реабілітаційних послуг створюють додаткові труднощі у процесі соціальної адаптації таких дітей та їхніх сімей. У цих умовах особливого значення набуває комплексна підтримка, що поєднує освітні, психологічні та соціальні ресурси.

Соціальна адаптація дітей з ООП розглядається як процес активного пристосування до нових умов життя, що передбачає формування соціальних навичок, розвиток комунікації та інтеграцію в освітнє середовище. За визначенням сучасних дослідників, адаптація є багаторівневим процесом, який включає індивідуальні ресурси дитини, підтримку сім’ї та ефективність освітнього середовища [2]. Для дітей з ООП цей процес часто ускладнюється наявністю порушень розвитку, що впливають на здатність до взаємодії, саморегуляції та навчання.

В умовах вимушеного переміщення соціальна адаптація набуває кризового характеру. Діти з ООП можуть переживати підвищений рівень тривожності, страху, дезорієнтації, що пов’язано зі зміною місця проживання, розлукою з близькими, новим соціальним оточенням. Дослідження міжнародних організацій свідчать, що діти з інвалідністю є однією з найбільш вразливих груп під час гуманітарних криз, оскільки вони мають обмежений доступ до базових

послуг та підтримки [6]. Це вимагає від держави та освітніх інституцій створення спеціальних умов для їхньої адаптації.

Переміщення родин дітей з ООП супроводжується не лише фізичною зміною місця проживання, але й порушенням звичних механізмів підтримки. Батьки часто стикаються з труднощами у пошуку відповідного закладу освіти, спеціалістів супроводу, а також у відновленні індивідуальної програми розвитку дитини. За даними українських дослідників, значна частина таких родин потребує інформаційної, психологічної та соціальної допомоги для ефективної інтеграції у нове середовище [1]. Особливо складною є ситуація для сімей, які мають дітей із тяжкими порушеннями розвитку, адже їх потреби є більш специфічними та ресурсомісткими.

Інклюзивна освіта відіграє ключову роль у забезпеченні соціальної адаптації дітей з ООП у нових умовах. Вона передбачає створення безбар'єрного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості кожної дитини та сприяє її повноцінній участі в освітньому процесі. Важливими складовими є адаптація навчальних програм, використання диференційованих методів навчання, а також залучення команди психолого-педагогічного супроводу [3]. У контексті переміщення особливого значення набуває гнучкість освітніх форм, зокрема дистанційного та змішаного навчання, що дозволяє забезпечити безперервність освіти.

Психологічна підтримка є невід'ємною складовою процесу адаптації. Діти з ООП потребують допомоги у подоланні стресу, формуванні відчуття безпеки та стабільності. Ефективними є методи арттерапії, ігрової терапії, а також техніки розвитку емоційної саморегуляції. Вони сприяють зниженню рівня тривожності, покращенню емоційного стану та розвитку комунікативних навичок [4]. Водночас підтримка має бути спрямована і на батьків, які переживають значне психоемоційне навантаження та потребують ресурсів для збереження власної стійкості.

Особливу роль у підтримці родин відіграє міжвідомча взаємодія. Ефективна допомога можлива лише за умови координації зусиль освітніх, соціальних та медичних служб. Соціальні служби забезпечують доступ до матеріальної допомоги, консультацій та супроводу, тоді як освітні установи створюють умови для навчання та розвитку дитини. Такий комплексний підхід дозволяє врахувати всі аспекти потреб родини та сприяє її успішній адаптації [5].

Важливим чинником успішної соціальної адаптації є активне залучення сім'ї до освітнього процесу. Батьки виступають основними посередниками між дитиною та соціальним середовищем, тому їхня участь у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є критично важливою. Надання їм методичних рекомендацій, психологічної підтримки та інформаційних ресурсів сприяє підвищенню їхньої компетентності та впевненості у взаємодії з дитиною.

Таким чином, соціальна адаптація дітей з ООП в умовах переміщення є складним і багатогранним процесом, який потребує системного підходу. Поєднання інклюзивної освіти, психологічної підтримки, соціального супроводу та активної участі сім'ї створює умови для успішної інтеграції дитини у нове середовище. Важливо, щоб ці процеси були безперервними, узгодженими та орієнтованими на індивідуальні потреби кожної дитини.

У сучасних умовах воєнного стану проблема соціальної адаптації та підтримки родин дітей з ООП набуває особливої актуальності. Вимушене переміщення ускладнює доступ до освітніх і соціальних послуг, що потребує впровадження гнучких та комплексних підходів до підтримки. Ефективна адаптація можлива за умови міждисциплінарної взаємодії фахівців, створення інклюзивного освітнього середовища та активного залучення сім'ї. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних моделей підтримки родин у кризових умовах та вдосконалення практик інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1.Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

2.Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2016.

3.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

4.Malchiodi C. A. Creative Arts Therapy Approaches for Children and Families. New York: Guilford Press, 2012.

5.UNICEF. Inclusive Education for Children with Disabilities. New York, 2017.

6.WHO, World Bank. World Report on Disability. Geneva: World Health Organization, 2011.

СОКОЛ Тетяна,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
ТАРАСОВА Віталія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ЛОГОПЕДИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОСОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ

Сучасні соціально-економічні та безпекові умови розвитку українського суспільства, зумовлені впливом воєнного стану, поширенням інфекційних захворювань та підвищенням рівня психоемоційного напруження, детермінують зростання кількості дітей із порушеннями темпо-ритмічної організації мовлення, зокрема заїканням, тахілалією, брадилалією тощо. Посилення стресогенних чинників негативно впливає на становлення мовленнєвої функції, зокрема на координацію мовленнєво-рухових процесів, що зумовлює виникнення та поглиблення зазначених порушень. За даними сучасних наукових досліджень у галузі логопедії та нейропсихології (Т. Артімонова, Н. Базима, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, Ю. Конопляста, Н. Манько, Н. Пахомова, С. Пінчук, М. Породько, Н. Скрипник, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), темпо-ритмічні порушення мовлення мають складну багатофакторну природу і пов’язані з особливостями функціонування центральної нервової системи, психоемоційного стану та мовленнєвого розвитку дитини.

У зв’язку з цим актуалізується проблема своєчасного виявлення та корекції зазначених порушень, що потребує вдосконалення науково обґрунтованих підходів і технологій логопедичної допомоги. Особливої уваги набуває розробка ефективних методів корекційного впливу, спрямованих на нормалізацію темпо-ритмічної організації мовлення та гармонізацію психомовленнєвого розвитку дітей.

Темпо-ритмічна організація мовлення (це доволі складний нейрофізіологічний феномен, що зводить в собі просодичні, фонаційні та артикуляційні механізми.

Порушення цієї організації (заїкання, тахілалія, брадилалія, спотикання не зводяться до ізольованих дефектів вимови, тому що вони деформують комунікативну функцію мовлення, знижують академічну успішність і соціальну адаптацію дітей.

Попри значний дослідницький інтерес до цієї проблеми (С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун В. Тищенко, М. Шеремет, та ін.), питання логопедичних технологій, спрямованих саме на просодичні компоненти, залишається відкритим для наукового пошуку.

Просодика мовлення охоплює декілька взаємопов'язаних рівнів організації. Їх можна окреслити таким чином:

- темп -швидкість артикуляції та чергування мовленнєвих одиниць;
- ритм -закономірне чергування наголошених і ненаголошених складів;
- мелодика -інтонаційна організація висловлювання;

- пауза -місця зупинок у мовленнєвому потоці, що відповідають синтаксичній і семантичній структурі тексту;
- гучність -динамічна модуляція голосу відповідно до комунікативного завдання.

Дисбаланс будь-якого з цих рівнів призводить до якісної зміни всієї темпо-ритмічної картини мовлення. Так, при заїканні клонічні та тонічні судоми порушують плавність і безперервність артикуляційних рухів, що неминуче деструктурує ритмічну сітку висловлювання.

При тахілалії патологічно прискорений темп мовлення спричиняє редукцію ненаголошених складів, «злипання» слів у фонетичному потоці та «провалювання» пауз між синтагмами. Дитина з тахілалією вимовляє від 8 до 12 складів на секунду -вдвічі більше за норму, -і при цьому часто не відчуває власного темпового збою, оскільки прискорення є для неї звичним фоном мовлення [3].

На протилежному полюсі знаходиться брадилалія (патологічно уповільнений ритм, монотонна інтонація, розтягнуті паузи перетворюють мовлення на комунікативно малоефективний процес.

Сучасна логопедія послуговується технологічним підходом до корекційної роботи. Під логопедичною технологією розуміється науково обґрунтована, відтворювана послідовність методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального впливу, що забезпечує досягнення прогнозованого результату.

Ю. Рібцун підкреслює, що симптоматика заїкання охоплює дві групи проявів - біологічні (фізіологічні) та соціальні (психологічні) (і що «заїкання більше проявляється в самостійному, значно менше - у відображеному та спряженому мовленні» [1, с. 9].

Структуру логопедичної технології розвитку просодики при темпо-ритмічних порушеннях можна представити як три взаємопов'язаних блоки:

- діагностично-моніторинговий блок (комплексне обстеження темпу, ритму, мелодики, паузації та якості голосу із застосуванням стандартизованих методик і комп'ютерного акустичного аналізу;
- корекційно-розвивальний блок -формування ритмічного відчуття через логоритміку, дихальні вправи за методиками регульованого дихання (diaphragmatic pacing), хорового мовлення, метроритмічних диктантів;
- інтеграційно-комунікативний блок (перенесення набутих навичок темпо-ритмічного контролю у спонтанне мовлення через рольові ігри, дискусії, творче розповідання.

Логоритміка як провідний метод у складі описаної технології має тривалу науково-практичну традицію. Разом з тим її реалізація в умовах інклюзивної освіти набуває нових вимірів.

Р. Призванська (2023) наголошує, що «основна причина виникнення логоневрозу має психологічну афективну природу», а тому таке порушення «потребує комплексного підходу із залученням невролога, логопеда, корекційного педагога» [2, с. 59].

Саме тому ефективна логопедична технологія не може бути зведена до суто сенсомоторних вправ. Авторка доводить, що завдяки засобам логоритміки у дітей відбувається синхронізація мовлення з жестами, рухами пальців рук та ритмічними рухами всього тіла, виробляються нові мовленнєво-рухові навички, а мовлення пов'язується з відчуттям спокою та впевненості [2, с. 60].

Головним є те, що найбільший ефект спостерігався при умові двічі на тиждень індивідуальних і один раз на тиждень групових занять, що підтверджує значущість оптимального дозування корекційного впливу.

Дихальний компонент логопедичної технології окремо виділяється, тому що саме мовленнєве дихання є енергетичним підґрунтям просодики.

При тахілалії спостерігається порушення координації між диханням і артикуляцією: дитина використовує залишковий повітряний стовп при вичерпаному видиху, що провокує наростання темпу і втрату інтонаційного малюнку фрази.

Технологія регульованого діафрагмального дихання передбачає:

- формування нижньореберно-діафрагмального типу дихання у стані спокою;

- відпрацювання ритмічного видиху на матеріалі складів, слів, коротких фраз;
- синхронізацію видиху з метрономічно заданим темпом мовлення;
- поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу без порушення сформованого мовленнєво-дихального патерну. [3].

Ю. Рібцун (2024) аналізуючи структуру логоритмічних занять, підкреслює, що компоненти занять охоплюють «вправи для розвитку уваги, темпу і ритму рухів; рухливі ігри; пісні та хороводи», а логоритміка, спрямована на корекцію темпо-ритмічної сторони мовлення, «є незамінним засобом корекції мовлення дітей, які мають вади заїкання» [4, с. 107]

У контексті цифровізації освіти зростає практичний інтерес до апаратно-програмних засобів логопедичної корекції. Програмні метрономи, програми зворотного зв'язку з уповільненням мовлення (Delayed Auditory Feedback, DAF) та частотою зсуву (Frequency Altered Feedback, FAF) засвідчили клінічну ефективність у зниженні частоти запинань у дітей із заїканням.

Але окремої уваги потребує психоемоційний вимір темпо-ритмічних порушень. Діти із заїканням часто розвивають вторинну мовленнєву тривожність, уникальну поведінку, логофобію і ці явища стають самостійними підтримуючими чинниками порушення. Логопедична технологія, обмежена лише сенсомоторним рівнем, неспроможна повністю вирішити проблему без урахування афективно-мотиваційного виміру.

Тому сучасні підходи передбачають елементи когнітивно-поведінкової терапії, яка спрямована на:

- реструктуризацію ірраціональних переконань щодо власного мовлення («якщо я запнуся -мене осудять»);
- поступову десенсибілізацію до тривожних мовленнєвих ситуацій через ієрархію комунікативних завдань;
- формування позитивного мовленнєвого досвіду через ситуації гарантованого успіху в контрольованих умовах.

При тахілалії завданням є формування навички темпо-ритмічного самомоніторингу. При брадилалії необхідне стимулювання ритмічного прискорення через ігрові ритмічні завдання з поступовим скороченням міжстимульних інтервалів.

Логоритміка як провідний метод у складі описаної технології має тривалу науково-практичну традицію.

Ю. Рібцун (2023) детально окреслює логопедичні технології подолання заїкання та підходи до побудови корекційно-розвивального процесу, підкреслюючи, що реалізація логопсихосинергетичного підходу у корекційно-розвивальній роботі вимагає урахування полікомпонентної структури порушення [1, с. 141].

Узагальнюючи викладене, логопедична технологія розвитку просодичних компонентів мовлення у дітей із темпо-ритмічними порушеннями являє собою інтегровану систему, що поєднує:

- нейрофізіологічно обґрунтовані методи розвитку слухового темпо-ритмічного контролю;
- логоритмічні та дихальні техніки, що формують просодичний базис плавного мовлення;
- когнітивно-поведінкові компоненти для подолання вторинної мовленнєвої тривожності;
- цифрові інструменти зворотного зв'язку для підтримки набутих навичок темпо-ритмічної організації.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язані з розробкою та апробацією стандартизованого діагностичного протоколу оцінювання просодичних компонентів мовлення у дітей різних вікових груп, а також із дослідженням ефективності описаної технології в умовах дистанційного та змішаного навчання, що набуло особливої ваги після 2022 року.

Список використаних джерел

1.Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. Київ: ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

2.https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738529/3/%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%97%D0%B0%D1%97%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_2023.pdf

3.Призванська Р. До питання використання музично-ритмічної діяльності у корекції заїкання // Наука і освіта. 2023. №1. С. 58- 62.

4.https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2023-1-doc/2023-1-9

5.Кавиліна Г. К. Використання логоритмічних занять в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку із вадами заїкування // Інноваційна педагогіка. — 2024. — Вип. 73. — С. 106–110.https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/23.pdf

6.Рібцун Ю. В. Логоритміка як засіб діагностики заїкання в дітей дошкільного віку // Педагогічні науки: теорія та практика. №1 (49), 2024

7.https://www.researchgate.net/publication/380084186_LOGORITMIKA_AK_ZASIB_DIAGNOSTIKI_ZAIKANNA_V_DITEJ_DOSKILNOGO_VIKU

ТАЛАВИРЯ Юлія, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*

ПЄХАРЄВА Світлана, *кандидат педагогічнихнаук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти*

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

МОВЛЕННЄВА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВИХ ПІСЛЯ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИХ ТРАВМ

Черепно-мозкові травми військових є однією з найскладніших медико-психолого-логопедичних проблем сучасної реабілітаційної практики. Наслідки таких травм можуть проявлятися не лише у порушеннях рухових, сенсорних чи когнітивних функцій, а й у суттєвих труднощах мовлення, комунікації, ковтання, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії. Для військовослужбовців, які повертаються після бойових поранень, мовлення має особливе значення, оскільки воно забезпечує можливість висловлювати потреби, підтримувати контакт із родиною, брати участь у реабілітаційному процесі, відновлювати професійну й соціальну активність.

Аналіз сучасних українських досліджень(роботи Н. Лопатинської, В. Мельник, Н. Бабич, М. Овчаренко, О. Гаврилюка та ін.) засвідчує, що проблема мовленнєвої реабілітації військових після черепно-мозкових травм поступово виокремлюється як самостійний напрям наукового й практичного пошуку.

Н. Бабич розглядає мовленнєві дисфункції у військових із наслідками ЧМТ через призму афазії, дизартрії, дисфагії, порушень плавності мовлення та когнітивно-комунікативних труднощів [1]. Н. Лопатинська та В. Мельник наголошують на необхідності психолого-логопедичного супроводу військовослужбовців у системі реабілітації після бойових травм, підкреслюючи роль міждисциплінарної команди, психолога, логопеда та терапевта мови і мовлення [3]. Н. Бабич, М. Овчаренко й О. Гаврилюк обґрунтовують значення раннього скринінгу мовленнєвої функції, який має охоплювати оцінку ковтання, розуміння мовлення, повторення, називання, спонтанного мовлення, читання, письма, праксису, гнозису та функціонування черепно-мозкових нервів [2]. Медичні дослідження Р. Паливоди, О. Канюри, А. Копчака та інших авторів додатково підтверджують, що бойові ураження голови, шиї й щелепно-лицевої ділянки можуть мати безпосередні наслідки для артикуляції, жування, ковтання та мовленнєвої комунікації [4].

Мовленнєву реабілітацію військових після ЧМТ доцільно розглядати як комплексний процес відновлення або компенсації порушених мовленнєвих, комунікативних, когнітивно-

мовленнєвих і ковтальних функцій. Її метою є не лише покращення звуковимови чи відновлення окремих мовленнєвих операцій, а передусім повернення людини до максимально можливої самостійності у спілкуванні, побуті, професійній діяльності та соціальному житті. Тому логопедична робота має поєднуватися з медичною, психологічною, фізичною, ерготерапевтичною та соціальною підтримкою [3; 5].

Важливим початковим етапом мовленнєвої реабілітації є комплексна діагностика. Вона передбачає вивчення стану усного й писемного мовлення, слухового розуміння, номінативної функції, повторення, граматичного оформлення висловлювань, зв'язного мовлення, темпу, ритму, голосу, дихання, артикуляційної моторики та ковтання. Окремої уваги потребує оцінка когнітивних процесів - уваги, пам'яті, орієнтації, здатності виконувати інструкції, планувати висловлювання та підтримувати діалог. Саме результати такої діагностики дають змогу визначити тип і ступінь мовленнєвого порушення, сформулювати індивідуальні реабілітаційні цілі та обрати адекватні методи допомоги [1; 2].

Зміст логопедичної роботи залежить від характеру наслідків ЧМТ. У разі афатичних порушень важливими є вправи на відновлення розуміння зверненого мовлення, активізацію словника, добір слів, побудову фрази, формування зв'язного висловлювання та використання компенсаторних стратегій. При дизартричних проявах основна увага зосереджується на нормалізації мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики, голосоутворення, темпо-ритмічної організації мовлення та чіткості вимови. За наявності дисфагії логопедична допомога має бути спрямована на безпечне ковтання, профілактику ускладнень під час прийому їжі та поступове відновлення орально-моторних функцій [1; 3].

Специфіка роботи з військовими полягає в тому, що мовленнєві порушення часто поєднуються з больовим синдромом, підвищеною втомлюваністю, емоційною напругою, тривожністю, проявами посттравматичного стресу, порушеннями сну та зниженням мотивації до тривалого відновлення. Тому заняття мають бути дозованими, структурованими, психологічно безпечними та зорієнтованими на реальні комунікативні потреби людини. Важливо, щоб військовий не сприймав реабілітацію як формальне виконання вправ, а бачив її практичний сенс - можливість зрозуміло говорити, підтримувати контакт із близькими, самостійно вирішувати побутові питання й поступово повертатися до активного життя [5].

Ефективність мовленнєвої реабілітації значною мірою залежить від узгодженої роботи мультидисциплінарної команди. Лікар визначає медичний стан і можливі обмеження, фізичний терапевт та ерготерапевт працюють над моторними й побутовими функціями, психолог підтримує емоційну стабілізацію, а логопед або терапевт мови і мовлення забезпечує відновлення комунікативної, мовленнєвої та ковтальної функцій. Не менш важливою є участь родини, оскільки саме близькі люди допомагають закріплювати сформовані навички в повсякденному спілкуванні, підтримують мотивацію та створюють для військового безпечне комунікативне середовище [3].

Отже, мовленнєва реабілітація військових після черепно-мозкових травм є складним, тривалим і міждисциплінарним процесом, спрямованим на відновлення мовлення, комунікації, ковтання та соціальної активності. Її результативність забезпечується раннім скринінгом, комплексною діагностикою, індивідуальним плануванням, поєднанням логопедичних, психологічних і медичних впливів, а також активною участю родини. Саме такий підхід дає змогу не лише зменшити прояви мовленнєвих порушень, а й підтримати повернення військового до гідного, повноцінного й соціально активного життя.

Список використаних джерел

1.Бабич Н. М. Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. Перспективи та інновації науки. 2024. № 8 (42). С. 46-58. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-46-58.

2.Бабич Н. М., Овчаренко М. С., Гаврилюк О. О. Скринінг мовленнєвої функції військовослужбовців із черепно-мозковими травмами. Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали конференції, 11 листопада 2025 р. Київ, 2025. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/54854/ Дата звернення: 27.04.2026.

3.Лопатинська Н. А., Мельник В. М. Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців в системі реабілітації після отриманих бойових травм. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Т. 35 (74), № 3. С. 89-94. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/13.

4.Паливода Р. С., Канюра О. А., Копчак А. В. Особливості роботи щелепно-лицевих хірургів Києва та регіону в період дії воєнного стану. Medical Science of Ukraine. 2023. Vol. 19, № 2. С. 81-88. DOI: https://doi.org/10.32345/2664-4738.2.2023.11.

5.Столярик О., Семигіна Т. «Про вас забудуть, як про афганців…»: оцінки системи соціальної підтримки ветеранів російсько-української війни. Social Work and Education. 2023. Vol. 10, № 4. С. 503-520. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.4.6.

6.Хоменко І. П., Гуменюк К. В., Король С. О., Цема Є. В., Михайлусов Р. М., Майданюк В. П., Тертишний С. В., Попова О. М. Визначення провідного виду уражень військовослужбовців у сучасних військових конфліктах. Харківська хірургічна школа. 2021. № 2 (107). С. 128-133.

ТАНЦЮРА Валерія, *студентка групи 311 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ТАРАСОВА Віталія*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Проблема порушень мовленняу молодших школярів на сьогодні є досить актуальною, оскільки з кожним роком збільшується кількість дітей з недостатньо сформованою мовленнєвою компетентністю, що необхідна для шкільного навчання. Важливість цієї проблеми обумовлена тісним зв'язком мовленнєвої патології з успішністю навчання у школі, психологічним статусом, а також адаптацією дітей в соціумі (М. Шеремет, В. Тарасун, Н. Пахомова).

У зв'язку зі зростанням актуальності проблеми інтеграції дітей з тяжкими порушеннями мовлення у сучасному суспільстві на перший план виступають питання організації комплексної системи корекційно-виховної роботи. В сучасній корекційній педагогіці існує багато методик, спрямованих на подолання різних мовленнєвих порушень. Про необхідність інтеграції та акумулювання накопичених знань з неврології, нейрофізіології, нейроанатомії, нейрохімії, нейропсихології, нейропсихолінгвістики зазначали українські науковці: А. Богуш, Н. Брагіна, О. Гвоздєв, Т. Дегтяренко, В. Здвижкова, В. Козявкін, Ю. Коломієць, С. Миронова, В. Лубовський, Н. Павлова, Н. Пахомова, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко. Г. Розенгард-Пупко, Є. Соботович, , М. Швачкін та інші.

У комплексній системі корекційно-виховної роботи з дітьми які мають тяжкі порушення мовлення широко використовується логопедичний масаж

Логопедичний масаж - це сукупність способів механічного впливу на різні ділянки мовленнєвого апарату руками логопеда чи спеціальними зондами. Масаж логопедичний може проводитися на всіх етапах корекційного впливу, але особливо значне його використання на початкових етапах роботи. Нерідко масаж є необхідною умовою ефективності логопедичного впливу. Головною метою логопедичного масажу є:

1. Нормалізація тонусу м'язів голосового, дихального та артикуляційного апаратів.

2. Зменшення проявів парезів м'язів артикуляційного апарату.

3. Зниження патологічних рухів м'язів мовленнєвого апарату (синкенезій, гіперкінезій, судом).

4. Збільшення об’єму та амплітуди артикуляційних рухів.

5. Формування довільних, координованих рухів органів артикуляції.

6. Активізація тих груп м’язів периферичного мовленнєвого апарату, у яких спостерігається недостатня скоротлива активність.

Зазначаючи вплив масажу на організм дитини, можемо зазначити, що внаслідок подразнення нервових рецепторів, яке виникає при масажі, імпульси надходять в кору головного мозку чи підкірку, а звідти трансформована енергія розповсюджується в органи, тканини, м'язи. Масаж покращує секреторну функцію шкіри, активізує її лімфо- і кровообіг, а отже, покращує живлення, підвищує обмінні процеси. Він значно впливає на стан капілярів шкіри, які розширюються, збільшується газообмін між кров'ю і тканинами (киснева терапія тканин). Ритмічні масажні рухи полегшують просування крові по артеріях, прискорюють відтік венозної крові. У зв'язку з цим змінюється загальна нервова збудливість, пожвавлюються втрачені або понижені рефлекси, функціональний стан ЦНС.

У логопедичній роботі можуть бути використані декілька видів масажу. Основним є диференційований масаж, заснований на прийомах класичного масажу (зміцнюючий або розслаблюючий). Масаж виконується в основному в області голови, шиї і верхнього плечового поясу.

Логопедичний масаж використовується у корекційній роботі при дизартрії (у тому числі і її стертій формі), ринолалії, порушеннях голосу, дислалії , заїканні та для нормалізації фізіологічного і мовленнєвого дихання. Загалом масаж застосовується у всіх тих випадках, коли наявним є порушення тонусу тих чи інших м'язів, які беруть участь у мовленнєвій діяльності.

Логопедичний масаж проводиться у чистому, теплому і добре провітреному приміщенні. У середньому, за порадами науковців-практиків, достатньо 2-3 х процедур на тиждень, які проводяться поспіль або через день.

При виражених порушеннях тонусу м’язів масаж може проводитися протягом 1 року. Початкова тривалість процедури складає 5-7 хв., кінцева –20-25хв. Під час масажу дитина повинна не відчувати болю, лише ласкаве та добре відношення з боку педагога. Масаж проводиться у повільному темпі. Основні прийоми, які використовує логопед – погладжування і легка вібрація. Розслаблюючий масаж повинен викликати у дитини лише приємні відчуття тепла і спокою. Руки логопеда повинні бути теплими. Розслабленню м’язів сприяє тиха музика. Можна використовувати слова аутогенного тренування, або віршований текст.

Наприклад:

«Наш язичок мандрівник —
Вліво крок і вправо — стриб!
По доріжках він гуляє,
Кожен бік розминає».

Або:

«Тук-тук-тук — не поспішай,
Язичок розвеселяй.
Натискаєм ніжно-ніжно —
Буде мовлення чіткішим!»

«Др-р-р — моторчик загудів,
Язичок наш оживив!
Трішки трясемо, вібруємо —
Звуки чітко тренуємо».

Логопедичний масаж язика для дітей проводиться для цілого ряду позитивних змін, які бачать не тільки самі батьки, але і всі навколишні люди.

Основними завданнями логопедичного масажу для дітей є:

- корекція правильної вимови звуків (звуковимови);

- поліпшення стану голосових зв’язок і голосу;
- нормалізація дихання під час розмови;
- усунення психічних і моральних зусиль у дітей, які страждають через неправильно поставлену мову;
- зменшення впливу заїкання, дизартрії на повсякденне життя дітей;
- загальне поліпшення мовного апарату і м’язів, що відповідають за звуковидобування;
- зміцнення глоткових рефлексів;
- створення правильної траєкторії рухів органів артикуляції.

Перед проведенням масажу важливо врахувати як показання, так і протипоказання. Логопедичний масаж язика призначається малюкам із вродженими чи набутими порушеннями, такими як: розлади голосу, порушення іннервації артикуляційного апарата, гіперсалівація (мимовільне слиновиділення), заїкання або дефекти вимови, спричинені м’язовою напругою.

Водночас процедура є неприпустимою за наявності таких протипоказань:

- гострі респіраторні захворювання (ГРВІ);
- гінгівіт, кон'юнктивіт або стоматит;
- збільшення лімфатичних вузлів та порушення лімфотоку.

Таким чином, сучасна логопедична практика має в своєму арсеналі традиційні та нетрадиційні технології, які спрямовані не лише на максимальну мовленнєву корекцію, а й на когнітивний, моторний розвиток дитини. Логопедія, знаходячись на межі лінгвістики, психології та медицини, все більше адаптує досягнення медицини до своїх потреб, які допомагають оптимізувати роботу вчителя-логопеда.

Різноманітні засоби взаємодії логопеда з дитиною, нові стимули слугують створенню сприятливого емоційного фону, сприяють включенню в роботу збережених та активізації порушених психічних функцій.

Список використаних джерел

1.Потапенко О. М. Удосконалення мовлення дітей засобами логопедичного самомасажу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 143-150.

2.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_30_26.

3.Кучерак І. В., Соха Н. В. Логопедичний масаж у системі логокорекційної роботи з подолання псевдобульбарної дизартрії у старших дошкільників // Педагогічні науки : теорія та практика. 2023. № 4 (48). С. 84–88.

4.Мога М. Д., Челпанов І. С. Корецiя артикуляційної моторики методом логопедичного масажу у дітей старшого дошкільного віку // Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття. 2025. Вип. 49. С. 49–58.

5.Чекан О. І., Барна Х. В., Марценюк В. А. Логопедичний масаж як засіб корекції дизартрії у дітей молодшого шкільного віку з неврологічною патологією // Педагогічна академія: наукові записки. 2025. С. 1–15.

6.URL:http://dspaces.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/12980/1/%d0%a7%d0%b5%d0%ba%d0%b0%d0%bd%2b%d0%9e.%2b%d0%bc%d0%b0%d0%ba%d0%b5%d1%82.pdf

ТАРАСОВА Марія,
студентка групи 111 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ «ДІЄСЛОВА»

Чільне місце у спеціальний педагогіці, на даний момент, посідає проблема формування мовної компетентності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Особливої уваги ця проблема набуває у старших класах, коли рівень володіння граматичними категоріями мовлення впливає не тільки на успішність навчання дітей з ІП, а й на побудову особистого життя у майбутньому. Дієслово, як частина мови, є найскладнішою для засвоєння деякої категорії осіб через те, що має у собі вираження динаміки світу та предикативну основу речень, а також вимагає від особи високого ступеня абстрагування від категоріального сприйняття образу до поняття дії та часових рамок, особових та родових характеристик.

Актуальність у вивченні формування граматичних понять у старшокласників з інтелектуальним порушенням, а також механізмів цього формування, є обширно великою, бо вона зумовлена необхідністю подолання суперечностей між тими поставленими суспільством вимогами до комунікативної спроможності усіх осіб та реальним мовленнєвим розвитком учнів окресленої категорії, а також їхніми можливостями. Спираючись на сучасні наукові підходи, актуальність цієї теми можна викласти у трьох необхідних напрямках: соціальний, теоретичний та практичний [1].

Соціальний вектор актуальності важливий не менше, а все через те, що він визначає гуманістичні спрямування сучасної освіти і який передбачає створення умов для адаптації дітей, що мають особливі освітні проблеми, у межах обраної теми це діти з інтелектуальним порушенням, у інклюзивне середовище. Дієслово, для старшокласників з ІП, виступає основним інструментом в описах трудових процесів, побутової взаємодії та виражені власних намірів. Несформованість граматичного поняття про дієслово зазвичай призводить до того, що у підлітків виникає проблема у комунікації з однолітками, а також до соціальної ізоляції та обмеженнях у виборі майбутньої професії. Результати опануванні дієслівної системи мови дозволить старшокласникам будувати правильні граматично висловлювання, що, насправді, є критично важливим для того, аби оточення могло розуміти їхню думку у процесі соціальної взаємодії [1].

Теоретичний аспект дослідження, очевидно ґрунтується на неабиякій необхідності поглиблювання знань про особливості мовленнєвого онтогенезу в умовах інтелектуальних порушень. Спираючись на аналіз наукових джерел, можна визначити, що формування граматичних понять є результатом доволі складної взаємодії мислення та мовлення у суміжності. Для учнів, що мають ІП, цей процес специфічний через дисбаланс між понятійною та мовною сторонами. Теоретичне обґрунтування методик вивчення дієслова може дозволити уточнити сам механізм переходу від конкретного сприймання дії до формування абстрактного поняття. Дослідження цієї теми спирається на праці відомих дефектологів, таких як В. Бондар та Л. Вавіна, що наголошували на важливості корекційних занять на розвиток вищих психічних функцій учнів. Проте й в сучасності ця тема не втратила своєї актуальності, наприклад О. Ковальчук, О. Боряк [1; 2].

Практичний аспект полягає у тому, щоб розробляти та впроваджувати адаптовані методичні матеріали у навчання дітей, які, у свою чергу, дозволять старшокласникам подолати аграматизм у своєму мовленні та навчитись правильно й свідомо використовувати форми дієслів.

Уже наявна практика показує нам те, у яких саме моментах учні стикаються зі значними труднощами, тож створення систем вправ, які будуть базуватись на принципах наочності та багаторазовому повторенні разом з алгоритмікою, є достатньо актуальним запитом для спеціальних педагогів та інклюзивних закладів [1; 3].

Мета цієї публікації здійснити всебічний теоретичний аналіз наукових та психолого-педагогічних джерел, які мають у собі проблеми формування граматичних понять у старшокласників з ІП, а також описати та обґрунтувати методичні системи вивчення теми дієслово, не тільки як засобу корекції мовленнєвого розвитку, а й вдосконалення комунікативних компетенцій. Досягти мети уточнення сутності тих етапів формування граматичного поняття, що уже доступні в умовах когнітивного дефіциту, а також виділити найбільш ефективні практичні прийоми роботи над лексикою, що пов'язана із дієсловом.

Розглядаючи трохи більш детальніше проблему, ми можемо проаналізувати попередні дослідження, які показують нам, що вивчення граматичної будови мови дітьми, що мають ІП, було річчю, до якої сильно прискіпувалось багато дослідників з різних поколінь. Якщо ми говоримо про українську спеціальну педагогіку, то в ній зберігся досить вагомий внесок вчених, які буквально заклали фундамент методик викладання української мови у спеціальних школах. До таких педагогічних науковців відносяться В. Бондар та В. Синьов, які наголошували на тому, що гуманістична спрямованість освіти є ключовим фактором впливу на соціалізацію та успіхи дітей з інтелектуальними порушенням [2].

У психолінгвістичному аспекті, що є не менш важливим при вивченні дієслова, можна побачити, що дієслово є структурним центром речення, тож засвоєння цієї частини мови вимагає від учня вміти динамічно сприймати дійсність. Науковці у педагогічній галузі зазначають, що діти з ІП тривалий час можуть залишатись на одному рівні, тобто конкретному мисленні, а це значно ускладнює процес розуміння дієслова як абстрактного явища, що позначає «дію предмета». Учень дуже часто, замість поняття узагальнюючої дії, може концентруватись саме на конкретному виконавцеві або ж тому об'єкті, над яким виконується та чи інша дія, а це призводить до повного ігнорування граматичних ознак у побудові речення (викидання правильного роду, часу та числа) [4].

Проте однією з важливих умов подолання цих труднощів, звісно ж є формування орієнтирів у звукові та морфологічній формі слова. М. Жинкін та О. Леонтьєв зазначали, що розвиток уваги до граматичних форм є передумовою до правильного й свідомого вживання слів. У дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, зазвичай є й інтелектуальні порушення, що спостерігаються у досить вузькому словника з дієсловами, а також обмеженістю вживання побутових дієслів та велика кількість вербальних парафазій [5].

У сучасних дослідженнях ми бачимо досить комунікативний підхід до дітей з ІП. Так у розробках О. Ковальчук можна побачити, що вона акцентує свою роботу на впровадженні комунікативних орієнтирів, та їх важливості, на своїх уроках української мови. Вона стверджує, що щоб побачити результат можна лишень за умови, що буде повністю усунено дисбаланс між теоретичними знаннями та їхнім практичним використанням у ситуаціях, коли потрібно підтримати розмову. Такий підхід зараз має особливу актуальність для старшокласників, навчальна програма яких стає більш складною з кожним роком навчання [1; 3].

Особливостями мовленнєвого розвитку старшокласників з ІП є те, що їхнє мовлення довгий час залишається у дефіциті за багатьма параметрами, навіть незважаючи на те, що був тривалий період навчання. Такі процеси зумовлені інертністю нервових процесів та слабкістю аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку.

Старшокласники з інтелектуальним порушенням мають характерний словниковий запас, який має у собі неточності вживання слів, що проявляється у занадто широкому або занадто вузькому розуміння значення дієслова. Зазвичай можна спостерігати факт того, що змінюється назва конкретної дії узагальнюється поняттям або ж використовується опис, замість одного точного слова. До прикладу, ми кажемо слово «майструвати», а дитина з ІП може сказати «робити щось руками». Але й не менш із тим, інші ознаки також є не менш характерними, наприклад як використання «беззмістовних слів». Це процес коли учень вживає якесь дієслово у мовленні, проте

не може розпізнати дію, яка характерна до цього слова, на картинці чи загалом пояснити її. Більше того, можна спостерігати надмірне використання займенників (він, той, робить те), це робить висловлювання дитини незрозумілим для слухача без додаткового пояснення [4].

У учнів з ІП, у всіх випадках, спостерігається аграматизм у дієслівних формах, що свідчить про значне порушення граматичної будови мовлення і що воно є стійким. Аграматизм у дітей з ІП часто проявляється у неправильності узгоджень дієслова з підметом у необхідному роді та числі; труднощах з вживанням правильних часових форм, тобто, до прикладу, учень може почати розповідь у минулому часі, а завершити у теперішньому, без усвідомлення невідповідності; помилки часто трапляються при утворенні дієслів з префіксами, які видозмінюють напрямок дії; складнощі спостерігаються й у написанні та вимові дієслів, що мають закінчення -ться та -шся, – це пов'язано з фонетико-фонематичними порушеннями [4].

Практична робота є базою для формування навичок граматики. Особливо у старших класах вправи повинні бути достатньо різноманітними за формою, проте зрозуміли за змістом для дітей з ІП.

Одним з прикладів таких вправ є використання мультисенсорних та комунікативних методів. Спеціальна педагогіка у сучасних реаліях пропонує відходити від механічного переписування правил до живого спілкування. Технології, що спрямовані на комунікацію дітей на уроці, передбачають створення спеціальних ситуацій, у яких учням буде необхідно використовувати певну форму дієслів аби досягти результату цієї удаваної взаємодії [1].

Повертаючись до методу моделювання ситуації спілкування. Вчитель може запропонувати учням якусь з рольових ігор, наприклад «Магазин», де вони повинні використовувати дієслова у майбутньому часі. Така практика дозволяє не просто зробити вживання дієслів автоматизованою дії, а й поліпшити навички спілкування у природному середовищі. Зазвичай, використання таких коротких анімацій для визначення дії, допомагає дітям набагато краще зрозуміти категорію цієї дії, наприклад: що вже зроблено, тобто результат цієї дії, або що продовжує робитись – процес [3].

У висновку можна зазначити, що теоретичний аналіз проблеми формування граматичних понять у старшокласників з інтелектуальним порушенням на матеріалі дієслова, дозволяє зробити загальне підбиття підсумків: дієслово є одним з ключових ланок у формуванні комунікативних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами. Засвоєння цієї частини мови є складним процесом, який залежить не тільки від стану вищих психічних функцій старшокласників, а й від ефективності самого корекційного впливу [1].

Учні, що мають ІП мають доволі специфічні труднощі у засвоєнні системи дієслів. Вони мають вузький словник, у мовленні є аграматизм, присутнє нерозуміння абстрактного значення дії та її часової динаміки, що ускладнює навчання. Робота з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, вимагає у педагога особливого підходу до організації навчальних матеріалів [4].

Методична ж система вивчення дієслова, у старших класах, повинна базуватися на поетапності, тобто використовувати візуальний опор, алгоритми та мультисенсорні методи, якщо такі можливі. У ефективності є найкращими засоби корекції, що несуть у собі дидактичне підґрунтя, трансформаційні вправи, а також вправи на зіставлення правильних та неправильних форм дієслів [3].

Усунути дисбаланс між мовною та понятійною сторонами навчання – можливе, проте за умови швидкого впровадження методів комунікації, які зможуть дозволити учням усвідомити практичну цінність граматичних знань [1].

Розробках освітніх інструментів задля вивчення граматики дітьми з ООП може стати одним із компонентів досліджень у цьому напрямку. Такі дослідження, з хорошими результатами, забезпечать дітям максимально повну соціалізацію у сучасному суспільстві, що є надзвичайно важливим.

Сама ж робота над формуванням граматичних понять – це не просто про лінгвістичні завдання, а про засіб інтелектуального та емоційного розвитку дитини, шлях до самовираження та її соціальної рівності. Українські науковці, такі як В. Бондар та Л. Вавіна досі залишаються одними

з найнадійніших орієнтирів у пошуку нових, ефективних та гуманних шляхів для допомоги у навчанні дітям з особливими освітніми потребами [2].

Список використаних джерел

1.Ковальчук О. Розвиток мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови. 142-148с. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/54ac1fc4-0fb3-400b-a79f-9cba33492595/content?authentication-token=eyJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJlaWQiOiI0NzFkZjlkNS0wMGZmLTRmYzItOGQxYy1lNTFmNDk5YWMwOWIiLCJzZyI6W10sImF1dGhlbnRpY2F0aW9uTWV0aG9kIjoicGFzc3dvcmQiLCJleHAiOjE3NzUyMjE3Mjh9.KaFxg9zjifKsLT1xbaQOOJfINzGS83BBTuJ9BoJjLf0 (дата звернення: 03.04.2026).

2.Бондар В.І. Гладуш В.А. Глоба О.П. Дічек Н.П. Золотоверх В.В. Козинець О.В. Линдіна Є.Ю. Обухівська А.Г. Синьов В.М. Синьова Є.П. Супрун М.О. Тищенко В.В. Фомічова Л.І. Ханзерук Л.О. Чепурна Л.Г. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях. Київ, 2021. 428 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725008/1/Українська%20спеціальна%20педагогіка%20в%20персоналіях.pdf (дата звернення: 03.04.2026).

3.Бузиновська О. В. Урок "Дієслово як частина мови" для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. 2019. URL: https://vseosvita.ua/library/urok-dieslovo-ak-castina-movi-dla-ditej-z-porusennami-intelektualnogo-rozvitku-116599.html (дата звернення: 03.04.2026).

4.Ратушна С. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (з інтелектуальними порушеннями). 2024. URL: https://naurok.com.ua/stattya-osoblivosti-movlennevogo-rozvitku-ditey-molodshogo-shkilnogo-viku-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-z-intelektualnimi-porushennyami-433616.html (дата звернення: 04.04.2026).

5.Швалюк Т. Практичне засвоєння граматичних явищ мови дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення на лексико-граматичних заняттях. Рига, 2021. 179-183с. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-126-8-53

ТАРУСІНА Владлена,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю "Спеціальна освіта"
ТАРАСОВА Віталія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР*

ПОРУШЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИЙ ТА ЗАГАЛЬНИЙ НЕДОРОЗВИТОК

Мовлення як вища психічна функція формується поетапно і до початку шкільного навчання мусить забезпечувати дитині повноцінну комунікацію. Проте значна частина першокласників вступає до школи з незавершеним мовленнєвим розвитком, що одразу позначається на засвоєнні навчальної програми. Зв'язне мовлення - це цілісна одиниця мовленнєвої діяльності, в якій виражається завершена думка; воно включає монологічні та діалогічні форми і є безпосереднім показником рівня сформованості лексики, граматики та фонематичних функцій.

Дослідження Ю. Галецької та О. Утьосової [1] засвідчили, що молодші школярі із системними порушеннями мовлення демонструють низькі результати під час складання розповіді за сюжетним малюнком, відчувають значні труднощі в побудові зв'язних речень із запропонованих слів, а відтворення переказу для переважної частини учнів виявляється недоступним без

направляючої допомоги дорослого. При цьому рівень сформованості монологічного мовлення у цих дітей залишається стійко низьким: вони спираються на ситуаційне мовлення, уникають розгорнутих висловлювань, вживають неповні речення та нерелевантні замінники слів.

Порушення зв'язного мовлення у молодших школярів не є ізольованим явищем. Вони виникають як наслідок більш глибоких мовленнєвих розладів - зокрема, фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення (ФФНМ) та загального недорозвитку мовлення (ЗНМ). Обидва варіанти порушень мають різну глибину і різну симптоматику, проте в обох випадках зв'язне мовлення страждає як вторинний компонент, похідний від дефіциту окремих мовленнєвих підсистем.

ФФНМ - це порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови унаслідок дефектів сприймання і вимови фонем. При ФФНМ зберігається загальна фразова структура, однак фонематичний слух і сприймання недостатньо розвинені, що спричиняє труднощі у звуковому аналізі й синтезі слів. Це має прямий вплив на зв'язне мовлення:

Дитина плутає фонеми, які близькі за акустичними чи артикуляційними ознаками (с-з, ш-ж, р-л), що порушує розбірливість мовлення загалом.

Нестійкість фонематичних уявлень призводить до замін і переставлянь звуків всередині слова, внаслідок чого висловлювання стають важкими для розуміння слухачем.

Недостатня сформованість фонематичного аналізу негативно позначається на писемному мовленні: діти з ФФНМ мають підвищений ризик дисграфії та дислексії.

Ільяна В. та Хомик Т. [3] описують стійкі помилки у писемній продукції молодших школярів як зовнішній прояв порушеної фонематичної бази мовлення: труднощі звукового аналізу й синтезу, перескакування рядків під час читання, нерозуміння змісту написаного тексту. Ці симптоми вказують на те, що дефіцит фонематичних процесів блокує не лише звуковимову, а й усвідомлений зв'язний текст - як усний, так і писемний.

ЗНМ є складнішою патологією, оскільки охоплює системне порушення всіх компонентів мовлення - фонетичного, фонематичного, лексичного та граматичного. Рівнева класифікація ЗНМ (I-IV рівні) дозволяє диференціювати глибину дефекту: від майже повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування (I рівень) до розгорнутого мовлення з окремими лексико-граматичними помилками (IV рівень). На рівні зв'язного мовлення порушення при ЗНМ мають такий вигляд:

збіднений словниковий запас (малий обсяг активного словника, переважання загальних назв, труднощі з добором точного слова) ускладнює побудову розгорнутих висловлювань;

порушення граматичного оформлення речень (неправильне узгодження, труднощі зі словозміною, відсутність складних синтаксичних конструкцій) позбавляє зв'язний текст логічної зв'язності та когезії;

дефіцит фонетико-фонематичної складової пригнічує процеси породження і декодування мовленнєвого висловлювання.

Навчально-методичний посібник Данілавічютє Е., Трофименко Л., Ільяни В., Рібцун Ю. та ін. [4] містить детальне психолінгвістичне обгрунтування того, яким чином системне мовленнєве порушення блокує розвиток зв'язного висловлювання у молодших школярів. Зокрема, описується, що у дітей із ЗНМ зв'язне мовлення відстає від норми не лише формально, а й за психолінгвістичними характеристиками: порушується смислова програма тексту, механізм зв'язності між реченнями, здатність до переказу й самостійної розповіді.

Дослідження Чекан О., Барни Х. та Кас'яненко О. [2] підкреслюють, що система роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ повинна грунтуватися на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії і передбачати поступовий перехід дитини від репродуктивних мовленнєвих дій до творчих. Ігрова діяльність при цьому розглядається не як методичний прийом, а як провідна форма організації корекційного процесу.

Щодо мнемічного аспекту, то Хомик Т. В. та Михайлюк М. В. [5] встановили, що у молодших школярів з порушеннями мовлення спостерігається знижений рівень розвитку пам'яті, що безпосередньо ускладнює засвоєння і відтворення мовленнєвого матеріалу. Недостатня мовленнєва пам'ять є одним із механізмів, що пояснює, чому такі учні не можуть самостійно відтворити переказ або зберегти структуру почутого тексту.

Між ФФНМ та ЗНМ немає жорсткої межі, вони обидва стани являють собою точки на континуумі тяжкості мовленнєвого дефекту. Нерідко дитина з ЗНМ ІІІ рівня має виражені фонематичні порушення, і тоді корекційна робота мусить одночасно спрямовуватися і на розвиток фонематичного сприймання, і на розширення лексико-граматичної бази, і безпосередньо на формування зв'язного висловлювання. Диференціювати ці два варіанти патології критично необхідно для правильного планування логопедичного супроводу.

Зв'язне мовлення у молодших школярів з ФФНМ та ЗНМ страждає за декількома взаємопов'язаними механізмами.

По-перше, відсутня або нестійка фонематична база унеможливлює точне сприймання і відтворення слів.

По-друге, обмеженість лексичного запасу і граматичні помилки руйнують когерентність тексту.

По-третє, дефіцит мовленнєвої пам'яті та пов'язаних з нею психічних функцій позбавляє дитину здатності утримувати програму висловлювання і будувати логічно завершений текст.

Корекційна логопедична робота, спрямована на подолання зазначених порушень, має охоплювати такі напрями:

- Формування і диференціація фонематичного сприймання - здатності розрізняти близькоакустичні звуки, виконувати звуковий аналіз і синтез слів.
- Розширення словникового запасу через уточнення значень слів, засвоєння узагальнюючих понять і словотвірних моделей.
- Корекція граматичної будови мовлення - узгодження, словозміна, оволодіння складними синтаксичними конструкціями.
- Цілеспрямований розвиток зв'язного монологічного і діалогічного мовлення через переказ, розповідь за серією малюнків, складання текстів із заданих слів.
- Розвиток мовленнєвої пам'яті та пізнавальних функцій, які забезпечують смислову обробку тексту.

Таким чином, порушення зв'язного мовлення у молодших школярів з ФФНМ та ЗНМ є системно обумовленими і потребують диференційованого підходу до корекції. Ефективна логопедична допомога цій категорії дітей можлива лише за умови глибокого розуміння структури дефекту і узгодженої роботи вчителя-логопеда, педагогів та батьків.

Список використаних джерел

1.1 Галецька Ю., Утьосова О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із системними порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2025. № 26. С. 55-65. DOI: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.55-65

2.2 Чекан О., Барна Х., Кас'яненко О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. Acta Paedagogica Volynienses. 2022. № 3. С. 145-150. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21

3.3 Ільяна В., Хомик Т. Стратегії подолання труднощів у писемній продукції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2022. Т. 1, № 21. С. 42-57. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.211

4.4 Данілавічютє Е., Трофименко Л., Ільяна В., Рібцун Ю. та ін. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

5.5 Хомик Т. В., Михайлюк М. В. Дослідження пам'яті в учнів молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення в сучасних реаліях. Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології "Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни". Київ, 2023. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46851/

ХРУЛЕНКО Світлана,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник
БРОВЧЕНКО Анастасіяк.психол.н.,
доцент, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних умовах реформування освіти особлива увага приділяється забезпеченню рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей, зокрема тих, які мають порушення інтелектуального розвитку. Одним із ключових чинників успішного включення таких дітей у навчальний процес є сформованість емоційно-вольової готовності до навчальної діяльності. Саме вона визначає здатність дитини регулювати свою поведінку, керувати емоційними реакціями, долати труднощі та зберігати інтерес до навчання.

Проблема емоційно-вольової готовності має міждисциплінарний характер і розглядається у працях як українських, так і зарубіжних науковців. У вітчизняній спеціальній педагогіці наголошується, що для дітей з інтелектуальними порушеннями характерними є труднощі довільної регуляції діяльності, недостатня сформованість мотиваційної сфери, емоційна нестійкість і знижений рівень самоконтролю [1; 3].

Емоційно-вольова готовність до навчальної діяльності розуміється як інтегративне утворення, що включає емоційну стабільність, позитивне ставлення до навчання, сформованість навчальної мотивації, а також здатність до довільної поведінки. Вона є необхідною передумовою включення дитини у систематичну навчальну діяльність та її подальшої соціалізації.

Згідно з культурно-історичною теорією розвитку, формування вольових якостей і довільної поведінки відбувається у процесі взаємодії дитини з дорослим. Ще класики вітчизняної спеціальної психології підкреслювали, що саме навчання виступає провідним фактором розвитку, а соціальне середовище є джерелом формування вищих психічних функцій.

Особливістю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є те, що процес формування емоційно-вольової сфери у них відбувається повільніше і потребує спеціально організованого педагогічного впливу. Такі діти часто виявляють імпульсивність, труднощі у зосередженні уваги, швидке виснаження, що негативно позначається на результатах навчання.

Важливим компонентом емоційно-вольової готовності є мотивація. Без сформованого інтересу до навчальної діяльності дитина не здатна долати навіть незначні труднощі. Саме тому педагог має створювати ситуації успіху, які сприяють формуванню позитивного ставлення до навчання. У цьому контексті ефективним є використання ігрових методів, які дозволяють поєднати навчання з природною для дитини діяльністю.

До основних психолого-педагогічних умов формування емоційно-вольової готовності належать:

- створення емоційно безпечного та підтримувального освітнього середовища;
- чітка організація та структурованість навчального процесу;
- індивідуалізація навчання відповідно до можливостей дитини;
- формування навичок саморегуляції та довільної поведінки;
- стимулювання навчальної мотивації через позитивне підкріплення;
- залучення сім’ї до освітнього процесу.

Особливу увагу слід приділяти розвитку саморегуляції, яка є основою вольової поведінки. Численні дослідження доводять, що саме рівень саморегуляції є одним із найсильніших предикторів академічної успішності дітей [1; 2; 3].

Ефективним засобом розвитку емоційно-вольової сфери є арттерапія та ігрові технології. Вони сприяють зниженню тривожності, розвитку емоційної виразності та формуванню навичок соціальної взаємодії. Як зазначає Анна Колупаєва, використання адаптованих педагогічних технологій дозволяє значно підвищити ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами [4].

Не менш важливою є співпраця з батьками, адже саме сім'я формує базові емоційні реакції дитини та підтримує її у процесі навчання. Узгодженість дій педагогів і батьків сприяє більш ефективному формуванню вольових якостей і стабілізації емоційного стану дитини.

Важливо враховувати, що емоційно-вольова готовність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формується не ізольовано, а в єдності з пізнавальною діяльністю, мовленням і соціальною поведінкою. Недостатня сформованість довільності часто проявляється у труднощах прийняття інструкції, утримання мети діяльності, переключення з одного завдання на інше. Саме тому розвиток емоційно-вольової сфери має розглядатися не лише як передумова навчання, а і як окремий напрям корекційно-педагогічної роботи. У цьому контексті особливого значення набувають вправи на розвиток очікування результату, доведення розпочатої дії до завершення, формування навичок вибору, самоконтролю та елементарного планування власних дій [1; 3].

Перспективними у формуванні емоційно-вольової готовності є спеціально організовані корекційні ситуації, у яких дитина навчається долати посильні труднощі. Це можуть бути вправи з відтермінування бажаного результату, завдання з поступовим ускладненням, ігри на дотримання правил, вправи на емоційне розпізнавання та регуляцію поведінки. Особливо продуктивними для дітей з інтелектуальними порушеннями є структуровані ритуали, візуальна підтримка, передбачуваність діяльності та поетапне підкріплення успіху, що знижують тривожність і створюють умови для розвитку самоконтролю [2; 4].

Отже, емоційно-вольова готовність до навчальної діяльності є важливою складовою загальної психологічної готовності дитини до навчання та необхідною передумовою її успішної адаптації до освітнього середовища. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку її формування набуває особливого значення, оскільки пов'язане не лише з мотивацією до навчання, а й з розвитком довільної поведінки, саморегуляції, емоційної стійкості та здатності долати труднощі.

Формування емоційно-вольової сфери потребує системного корекційно-педагогічного впливу, що поєднує спеціально організоване освітнє середовище, індивідуалізацію навчання, ситуації успіху, ігрові та арттерапевтичні технології, а також активну взаємодію фахівців і сім'ї. Важливим є не лише розвиток окремих вольових якостей, а й створення умов, у яких дитина поступово набуває досвіду самоконтролю, відповідальності та позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Таким чином, цілеспрямована робота над формуванням емоційно-вольової готовності виступає не допоміжним, а базовим напрямом психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, сприяючи не лише їх навчальній успішності, а й ширшій соціалізації та особистісному розвитку

Список використаних джерел

1.Бойчук Ю. Д., Казачінер О. С., Галій А. І. Особливості формування емоційновольової сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи : Матеріали XIV-ї Міжнар. науково-практ. конф., м. Кам'янець-Подільський, 15–16 квіт. 2021 р. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 24–27. URL: http://surl.li/beahzn.

2.Компанець Н. М. Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку: Науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 2023. 42 с.

3.Компанець Н. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційновольової сфери: науково-методичний посібник. Київ : Акт. освіта, 2023. 120 с. URL: http://surl.li/ysrlwq.

4.Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

ТЕЛЬНА Ольга,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
ГОРБАЧОВА Поліна,
Здобувачка магістерського рівня освіти групи 11Соз факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ООП АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вивчення іноземної мови є одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти, однак учням із особливими освітніми потребами (ООП), особливо в молодшій школі, буває дуже важко опановувати необхідний програмний матеріал на рівні з однокласниками. Це зумовлює необхідність упровадження в навчальний процес нестандартних методів, які допоможуть учням із ООП краще засвоювати матеріал. Одним із таких методів є рольова гра (РГ), тому нижче ми розглянемо можливості її використання в навчанні молодших школярів із ООП англійської мови.

Мовні РГ, як і просто ігри, традиційно поділяються на ті, що проводяться у приміщенні, та ті, що проводяться на вулиці; на рухливі та малорухливі; на імпровізовані та ті, що потребують підготовки. Окрім цієї загальної класифікації ігор, існують і інші, котрі стосуються суто мовних РГ. Так, вважається, що всі вони можуть бути контрольованими та вільними (за роллю вчителя), із використанням друкованої основи та без неї (за способом проведення), із додатковим не мовним завданням і без нього (за метою проведення), нетривалі та довготривалі (за часом проведення) тощо.

Джим Вінгейтс запропонував класифікацію мовних РГ за ступенем готовності до вільного спілкування в іншомовному середовищі. На шляху оволодівання учнями навичками усного мовлення він виділяв власне РГ (role-play), симуляцію (simulation) та дискусію (discussion)(див. схему нижче).

За Вінгейтсом, у РГ учні на прохання вчителя уявляють себе у ролі інших осіб, тварин, предметів; у симуляції учні виконують завдання вчителя, але вже від свого імені; під час дискусії вони діють так, як вимагає поставлена вчителем ситуація [5]. Іншими словами, у РГ учень не є самим собою, тоді як у симуляції та дискусії він репрезентує свою власну особистість. У РГ та симуляції учні говорять те і про те, що задає учитель, а під час дискусії - те, що хочуть самі. РГ є створеною та контрольованою вчителем, симуляція - лише контрольованою, а дискусія - вільною, тобто контролюється самими учнями [5].

На думку автора, ця система є ідеальною для того, щоб змусити початківців одразу говорити іноземною мовою спочатку в РГ, де вони ознайомлюються із новими лексичними одиницями, граматичними структурами та правилами їх функціонування; потім у симуляції, де вони на практиці засвоюють вивчене; і врешті-решт у дискусії, де вони вже можуть вільно висловити власні думки, емоції, переконання, повторюючи при цьому ще раз усе вивчене на попередніх етапах. Таким чином, учні повторюють матеріал кілька разів, але щоразу на якісно

нових рівнях, що дозволяє вільно і впевнено почуватись у реальних життєвих ситуаціях, коли їм доведеться послуговуватись англійською [5].

Дж. Вінгейтс є одним із небагатьох методистів, які, як перевагу використання РГ на уроці іноземної мови, наводять той факт, що учень, припускаючись помилок у вимові, словотворенні чи побудові граматичної конструкції, на таких уроках почувається вільніше, не зосереджується на недоліках свого мовлення, не боїться сказати неправильно і тому говорить, оскільки він виступає не від свого імені і значить помиляється теж не він. Такий підхід дозволяє зберегти цілісність особистості, неушкодженість психіки та забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини [5].

У часовому плані РГ являє собою відносно цілісний цикл керованої взаємодії між учителем і школярами, що складається із трьох етапів: підготовки РГ; проведення РГ; колективного обговорення результатів проведеної РГ [1].

Виходячи з необхідності формування у молодших школярів навичок іноземного мовлення як засобу спілкування та навчання, всі РГ можна поділити на соціально-побутові та професійно-педагогічні [1].

Метою використання соціально-побутових РГ є формування у школярів навичок та вмінь іншомовного спілкування у загальнокультурному плані (переважно для соціально-побутової сфери життєдіяльності людини), а також розвиток ініціативності, колективізму та відповідальності як суспільно цінних якостей особистості, удосконалення культури поведінки.

У РГ першого виду викладач надає значну допомогу учням (або деяким учням) в іншомовному забезпеченні їх ролей, сам керує процесом підготовки РГ і бере участь у її проведенні як рівноправний партнер, виконуючи домінуючу, стрижневу роль [1].

У РГ другого виду школярі переважно самі забезпечують себе в іншомовному плані, але керує підготовкою РГ ще викладач, хоча саме проведення РГ не завжди залежить від його участі в ній [1].

У РГ третього виду школярі спеціально оволодівають мистецтвом керування РГ. Щоб сконцентрувати увагу школярів на організації та на вмінні керувати ними, РГ першого виду доцільно проводити на матеріалі вивчених розмовних тем матеріалу, в РГ третього виду школярі вперше у повному обсязі використовують спеціально дібраний іншомовний матеріал для підготовки, проведення та обговорення РГ [1].

У РГ четвертого виду школярі самостійно забезпечують в іншомовному плані взяті на себе соціальні та міжособистісні ролі, вдосконалюють сформовані в простіших РГ навички та вміння іншомовного спілкування на матеріалі нових розмовних тем [1].

Розглядаючи дидактичні ігри, їх різновиди, структуру та відмінності у застосуванні в навчальному процесі, деякі науковці розділяють їх на комбінаторні, імовірнісні та стратегічні [4]. Стратегічними називають РГ, що в свою чергу поділяються на декілька видів.

Стратегічні ігри, як правило, відтворюючи ту чи іншу галузь дійсності, передбачають рольову поведінку учасників. Однак факт наявності сюжету та систем ролей у структурі стратегічних ігор не відображає їх суті і тому не відмежовує від інших ігор, яким також властиві рольові позиції, скажімо від таких як ігри-драматизації (театралізовані ігри). Прикладом останніх є ігри-конференції, популярні ігри-«суди» тощо [4].

Ігри-драматизації мають яскраво виражений сценічний характер. Їх учасники завжди поділені на виконавців і глядачів, причому для виконавців істотне не тільки те, що вони зображують, але й те, як вони це роблять. Від РГ ігри-драматизації відрізняє і відсутність ігрового кодексу, що дає підставу дослідникам віднести останні до однієї з можливих форм переходу до естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей [4].

Однак не варто повністю виключати можливість застосування ігор-драматизацій на уроках іноземної мови, адже добре зарекомендували себе, скажімо, найпростіші драматизації у вигляді читання текстів у ролях Певною мірою тут гра-драматизація сприяє проникненню у навчання елементів художньої творчості, дає змогу учням висловити своє ставлення до героїв твору, формує емоційний лад особистості школяра [4].

Діапазон використання РГ в умовах навчання молодших школярів із ООП іноземної мови на багато ширший. Узагальненість ігрової дії відкриває широкі можливості для імпровізації,

стимулює реконструктивний та творчий підходи до розв'язання навчально-ігрових завдань, дає змогу варіювати організаційну структуру гри, оскільки допускає виконання однієї ролі групою учнів чи, навпаки, виконання одним учнем кількох ролей одночасно [2; 3].

Вводити РГ в навчальний процес можна різними способами. Не рідко РГ проводиться на кількох заняттях, наприклад, під час вивчення цілої теми (тривала гра) або включається епізодично, етапи чергуються з неігровими формами навчання («пульсуюча гра») [3].

Перед початком РГ її учасники дістають необхідну документацію. Як правило, це: вихідні дані про життєву ситуацію, яка розігрується, чи опис відтворюваного у грі об'єкта дійсності; опис цілей, функціональних обов'язків і прав гравців; кількісний склад ігрових груп і умови їх взаємодії; шкала оцінок рішень, які приймаються [5].

Послідовність і зміст дій учасників РГ суворо не фіксується, а визначається лише суб'єктивними уявленнями про відтворювану дійсність і ставленням до обраної ролі. Тому можливості застосування таких ігор на етапі засвоєння учнями нових знань обмежені [4].

Відтворювана у РГ життєва ситуація є системотворчим стрижнем, навколо якого не лише групуються суперечності, що виникають у ході гри, але й узагальнюються та систематизуються раніше засвоєні учнями знання. Перевагою РГ є широке та багатогранне відображення тієї чи іншої сфери діяльності і, завдяки багатоманітності ролей, розгляд її з найрізноманітніших позицій. Таким чином РГ сприяє посиленню зв'язку засвоєних молодшими школярами з ООП знань з життям, з практикою, формує цілісне уявлення про світ, виховує соціальні мотиви учня []3.

Відзначаючи позитивні риси РГ, не можна забувати, що її модель надто аморфна. Відсутність фіксованих процесуальних правил позбавляє її механізму змін ігрових ситуацій. Система навчальних завдань, що їх вирішують школярі, розгортається у межах однієї статистичної ігрової ситуації. Найчастіше ця ситуація відтворює взаємодію сторін в умовах наради, семінару, конференції, з'їзду, наукового симпозіуму тощо. З іншого боку, відсутність операційних правил унеможливлює однозначну оцінку дій учасників. Наслідки рішень і дій оцінює вчитель чи журі, до складу якого може входити вчитель. Таке вільне управління навчально-ігровою діяльністю має як позитивні, так і негативні сторони. Воно сприяє творчому коригуванню вчителем ходу гри, мобільному введенню до неї нових проблемних завдань, збагаченню вигідними у виховному значенні ситуаціями, нейтралізації антистимулів, якщо такі виникають. Однак при низькому рівні педагогічного керівництва, необмежена фіксованими процесуальними й операційними правилами, діяльність гравців може відбуватись у непередбачуваному руслі і не дати очікуваних результатів []4.

Ситуаційно-рольові ігри позбавлені цієї вади, оскільки вони будуються на процесуальних правилах, і тому ігрові цикли тут змінюються. Ситуації, в яких опиняються учасники ігор, спроектовані завчасно. Вони становлять основу ігрової моделі, описану в ситуативних картках у вигляді невеликих, пов'язаних єдиною сюжетною лінією оповідань з навчальними завданнями та запитаннями. На початку кожного циклу гри представник кожної команди виймає з пакета чергову ситуативну картку. Після аналізу описаної ситуації і вибору тактики гри команди приймають те чи інше рішення у межах ігрової стратегії. Кожному з можливих альтернативних рішень (кількість яких, як правило, обмежена) відповідає певна кількість балів (чи інших одиниць, що визначаються сюжетом), які занесені у зведену таблицю для арбітрів (журі). У ній дано й короткі анотації можливих рішень і відповідей. Витягування ситуативних карток з пакета «наосліп» забезпечує поєднання у ситуаційно-рольовій грі стратегічних та імовірнісних джерел невизначеності ігрового процесу. Таким чином, ситуаційно-рольова гра має водночас характерні риси і РГ, і вікторини. Цим пояснюється можливість її широкого застосування у навчально-виховному процесі. Місце таких ігор - закріплення і використання знань, формування логічних умінь і навичок. Під час вивчення нового матеріалу вони неефективні, оскільки зміна ігрових ситуацій має випадковий характер і підпорядкована не логіці руху одиниць змісту освіти, а логіці ігрового сюжету [4].

Значно ефективнішими на уроках засвоєння нових знань є імітаційні ігри, модель яких містить водночас усі три джерела невизначеності ігрового процесу (комбінаторного, імовірнісного та стратегічного). Гнучкість ігрової моделі та її здатність оперативно реагувати на рішення, які

приймають учасники, забезпечують можливість широкого застосування імітаційних ігор у школі з метою засвоєння учнями нових знань [5].

Отже, бачимо, що цілеспрямоване конструювання і застосування у практиці навчання рольових, ситуаційно-рольових та імітаційних ігор може активно сприяти розвитку учнів із ООП. Вони заглиблюють школярів у бажаний світ діяльності дорослих, висувають перед ними «дорослі» проблеми, актуалізують набуті знання і вміння. Більшість ігор створює необхідні умови для активної взаємодії і взаємонавчання школярів, передбачає змагання між групами та окремими учнями, відповідаючи потребам дітей із ООП у самостійності та самоствердженні в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1.Андрющенко Н. П. Взаємодія ігрової та навчальної діяльності. Дефектологія, 2007. №1. С. 38 – 40.

2.Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. Дефектологія, 2004. №4. С. 18 – 22.

3.Тельна О. Використання мовних рольових ігор у навчанні молодших школярів із глибокими порушеннями зору. Дефектологія, 2009. № 1. С. 12-16.

4.Porter, G. (2012) Role Play. Oxford: Oxford University Press, 181 p.

5.Stirtridge, G. (2006) Role Play and Simulations in Keith Johnson, Keith Morrow Communication in the Classroom. Oxford: Oxford University Press.

ТЕСЛЯ Владислава,
студентка групи 111 сол КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
БАЛИНСЬКА Марина,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Актуальність теми зумовлюється тим, що сучасна інклюзивна освіта вимагає ранньої корекції вторинних когнітивних труднощів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки вони суттєво ускладнюють шкільну адаптацію та соціалізацію. Кількість таких дітей постійно зростає. У логопедії традиційно основна увага приділяється корекції звуковимови, лексики та граматики, проте недостатньо враховуються індивідуальні когнітивні стратегії переробки інформації. Це призводить до стійких труднощів у плануванні, самоорганізації та навчальній діяльності дітей.

Теоретичні засади формування когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, започатковані у фундаментальній роботі Л. Федорович та І. Омельченко (2010), на сьогодні потребують подальшого поглибленого наукового розвитку та системної інтеграції в практичну логопедію [1]. Сучасні логопедичні дослідження Л. Прохоренко (2020) надають детальний аналіз когнітивних особливостей та специфічних порушень когнітивного розвитку дітей даної категорії [2], тоді як Ю. Рібцун (2020) ґрунтовно розглядає мовленнєві порушення та їхній прямий вплив на формування когнітивної сфери [3]. Водночас, попри значний теоретичний і фактологічний внесок названих авторів, у науковій літературі досі відсутня цілісна модель психолого-педагогічних механізмів і спеціальних умов формування когнітивних стилів безпосередньо в процесі логопедичної роботи. Така ситуація свідчить про наявність суттєвої теоретичної та практичної прогалини, яка потребує невідкладного заповнення з метою підвищення ефективності корекційно-розвивальної допомоги дітям із ТПМ [2; 3].

Метою даної публікації є здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, обґрунтувати психолого-педагогічні механізми їх формування в логопедичній практиці, визначити основні умови розвитку полістильової стратегії.

Когнітивний стиль є відносно стійкою індивідуально-своєрідною стратегією переробки інформації, яка характеризує особливості сприйняття, аналізу, категоризації та інтерпретації подій. У логопедії когнітивні стилі розглядаються як трансверсальні здібності, що суттєво впливають на ефективність корекційної роботи. Первинне мовленнєве недорозвинення зумовлює вторинні когнітивні порушення: знижену здатність до символізації, узагальнення та абстрагування, переважання наочно-дійового мислення, труднощі вербально-логічного мислення, планування дій та самоконтролю [1].

У наукових джерелах виділяють три основні когнітивні стилі, які є трансверсальними здібностями та суттєво впливають на ефективність корекційної роботи в логопедії. Стиль «поленезалежність – полезалежність» описує міру залежності дитини від контексту під час сприйняття інформації: поленезалежні діти легко відокремлюють об’єкт від фону, проявляють аналітичність і автономність, тоді як полезалежні сприймають інформацію цілісно та сильно залежать від оточення. Стиль «імпульсивність – рефлексивність» характеризує темп і якість прийняття рішень у ситуаціях невизначеності: імпульсивні діти швидко реагують, допускаючи багато помилок через низький самоконтроль, рефлексивні — уповільнюють відповідь і ретельно аналізують варіанти. Стиль «аналітичність – синтетичність» відображає схильність до розчленування чи цілісного сприйняття: аналітичні діти добре виділяють деталі та диференціюють властивості, синтетичні — сприймають матеріал глобально й встановлюють зв’язки між елементами [1].

У дітей старшого дошкільного віку з ТПМ усі три виміри когнітивного стилю присутні, але проявляються нерівномірно та з характерними особливостями. Домінує полезалежність (цілісне сприйняття, труднощі виділення фігури з фону, слабка аналітичність), що посилюється через порушення зорового аналізу та синтезу. Імпульсивність виражена яскраво — швидкі реакції, низький самоконтроль, велика кількість помилок, інертність мислення та недостатність вольових зусиль, що ускладнює корекцію звуковимови та граматики. Синтетичність переважає над аналітичністю: діти краще сприймають матеріал глобально, але мають труднощі з класифікацією, порівнянням, узагальненням та причинно-наслідковими зв’язками. Водночас рефлексивність і поленезалежність сформовані слабко через вторинні порушення самоконтролю, планування та вербально-логічного мислення [1; 3].

Отже, теоретичний аналіз наукових джерел виявив актуальну потребу цілеспрямованого формування когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в логопедичній практиці. Обґрунтовано психолого-педагогічні механізми їх розвитку безпосередньо в процесі корекційно-логопедичної роботи. Визначено, що розвиток поленезалежності, рефлексивності та аналітичності є необхідною умовою подолання домінуючої полезалежності та імпульсивності, оптимізації символізації, узагальнення та планування дій.

Інтеграція когнітивно-стильового підходу в логопедичну практику дозволяє перейти від глобального, контекстно-залежного сприйняття до більш аналітичного оперування інформацією, що сприяє підвищенню ефективності корекції мовлення, кращій шкільній адаптації та соціалізації дітей у умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1.Федорович Л. О., Омельченко І. М. Теоретичні засади формування когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2010. Вип. 1. С. 286–296. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2010_1_40. (дата звернення: 13.04.2026)

2.Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. / Л. І. Прохоренко та ін. ; за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 435

с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723004/1/Посібник%20навчання%20в%20ум%20компет%20підх.pdf . (дата звернення: 16.04.2026)

3.Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725959/1/Рібцун_Учні%20з%20ТПМ.pdf. (дата звернення: 19.04.2026)

ТИХОНОВА Катерина
здобувач(ка) вищої освіти, 53м, Логопедія
Харківський національний університет ім. Г.С. Сковороди
Науковий керівник: ***Партола В.В****., к.п.н. доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті*

РУХОВІ ВПРАВИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ І РІВНЯ

У статті висвітлено засоби для активізації словника предметів і дій у молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення І рівня за допомогою рухових вправ. Обґрунтовано доцільність використання рухової діяльності, як засобу, що стимулює мовленнєвий розвиток дітей. Визначено основні види рухових вправ, що збагачують активний словник дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: молодші дошкільники, активний словник, ЗНМ І рівня, рухові вправи, корекційна робота.

Однією з актуальних проблем сучасної логопедії є формування мовленнєвої компетентності дітей раннього та молодшого дошкільного віку. Особливого значення набуває проблема розвитку словникового запасу у дітей із загальним недорозвитком мовлення І рівня, оскільки недостатня сформованість словника ускладнює процес комунікації та, як наслідок, має негативний вплив на загальний психічний розвиток дитини.

За визначенням М. Шеремет, загальний недорозвиток мовлення характеризується порушенням формування всіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема лексичної сторони мовлення. У дітей із ЗНМ І рівня спостерігається обмежений активний словник, переважання лепетних слів, звуконаслідувань, жестів і міміки як засобів спілкування.

Отже, порушення всіх компонентів: ЗНМ – це не просто відсутність звуків, це системне порушення, яке охоплює:

- фонетико-фонематичну сторону (звуки);
- лексичну сторону (словник);
- граматичну будову мовлення.

На думку Є. Соботович, мовленнєвий розвиток дитини безпосередньо пов’язаний із предметно-практичною діяльністю, у процесі якої слово закріплюється через власний досвід дитини.

Тому одним із найрезультативніших напрямів логопедичної роботи є поєднання рухової активності із засобами мовлення дитини.

Рухові вправи мають значним корекційним потенціалом, оскільки допомагають стимулювати сенсомоторний розвиток, активізують міжаналізаторні зв’язки, покращують увагу та пам’ять і сприяють формуванню навичок мовлення.

До ряду інструментів, які допомагають активізації словника предметів і дій належать: пальчикові ігри, логоритмічні вправи; рухливі ігри з мовленнєвим супроводом; вправи на наслідування; сюжетно-рухові вправи з предметами, сенсомоторні заняття.

Отже, використання рухових вправ у логопедичній роботі є ефективним засобом активізації словника предметів і дій у молодших дошкільників із ЗНМ І рівня, оскільки поєднання моторної та мовленнєвої діяльності створює природні умови для кращого засвоєння нових слів. Під час виконання рухів дитина не лише чує слово, а й співставляє його з конкретною дією або предметом, що допомагає формувати міцні асоціативні зв'язки між словом, рухом та образом. Такий підхід підвищує інтерес дітей до занять, тримає рівень їхньої уваги та знижує мовленнєве напруження, що є дуже важливим для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Крім того, рухові вправи відмінно стимулюють розвиток дрібної та загальної моторики, які тісно пов'язані з розвитком мовлення. Через ігровий характер таких завдань, діти легше комунікують, швидше вивчають та запам'ятовують назви предметів, ознак і дій, а також активніше використовують їх у власному мовленні. Систематичне застосування рухових вправ у логопедичній роботі сприяє не лише збагаченню словникового запасу, а й розвитку розуміння мовлення, формуванню фразового висловлювання та підвищенню загальної мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ І рівня.

Таким чином, інтеграція рухових вправ у структуру корекційних занять є дуже результативним напрямом корекційно-розвиткової роботи, що забезпечує інтегрований вплив на мовленнєвий, пізнавальний і психомоторний розвиток дитини.

Список використаних джерел

1.Богуш А. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 376 с.

2.Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2021. 37 с.

3.Гавриш Н. Розвиток мовлення в дошкільному віці. Київ : Шкільний світ, 2017. 128 с.

4.Марченко І. Спеціальна методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 312 с.

5.Соботович Є. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. Київ : ІЗМН, 1997. 44 с.

6.Тарасун В. Логодидактика : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 392 с.

7.Шеремет М. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.

ТКАЧИК Діана,
студентка групи СО(І)-1м Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ДЖУС Оксана,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕЙРОІГОР

Опанування мовленням у дошкільному віці є фундаментом для когнітивного та соціокультурного розвитку дитини. З огляду на тенденцію до зростання кількості дітей із мовленнєвими труднощами в Україні, пріоритетним завданням для батьків та педагогів стає створення корекційного освітнього середовища. Сучасна загальна та спеціальна педагогіка

постійно вдосконалюють методики навчання, аби підвищити ефективність корекційного процесу та забезпечити належний рівень розвитку здобувачів. Мовленнєві труднощі супроводжуються порушенням звуковимови, корекція яких у старших дошкільників має пріоритетне значення для подальшого успішного опанування писемного мовлення.

Зокрема, дієвим засобом подолання мовленнєвих труднощів у старших дошкільників є використання нейроігор. Такий інструментарій значно підвищує результативність корекційно-розвиткової роботи, сприяючи якісним змінам у мовленнєвій діяльності дитини.

Проблема особливостей подолання мовленнєвих труднощів засобами нейроігор цікавила багатьох вчених, зокрема О. Мартинчук, Ю. Рібцун, В. Тарасун, М. Шеремет та ін., які підтверджують ефективність системного підходу, де когнітивні та рухові методи застосовуються комплексно, що є основою нейроігор, та поєднують у собі два аспекти розвитку дитини дошкільного віку. Серед них особливу увагу використанню нейропсихологічного інструментарію приділяє Ю. Рібцун, яка розглядає нейроігри як ефективний засіб стимуляції мовленнєвих зон кори головного мозку через активізацію міжпівкульної взаємодії. У своїх працях авторка наголошує, що виконання спеціальних вправ, які поєднують рухову активність із артикуляційними завданнями, сприяє швидшому автоматизуванню звуків та розвитку фонематичного сприйняття у дошкільників [3; 4].

Правильна звуковимова є основою успішної соціалізації та підготовки дитини до школи, оскільки вона тісно пов'язана із загальним рівнем мовленнєвого розвитку. Хоча в нормі цей процес завершується до 4 – 5 (6) років, через індивідуальні чи патологічні особливості, недоліки вимови можуть набувати стійкого характеру [2, с. 97]. Вже з 3 – 4 років у дітей прокидається усвідомлений інтерес до звукової сторони мовлення, а до 5 – 6 років вони стають здатними помічати та виправляти власні помилки завдяки сформованості мовно-рухової та мовно-слухової систем [1, с. 16].

Водночас у старшому дошкільному віці часто зберігаються такі порушення: неправильна вимова шиплячих, свистячих і сонорних звуків, пом’якшення або перестановка складів у складних словах. Такі труднощі зумовлені несформованістю мовленнєвого дихання та порушеннями фонематичного сприймання, що змушує дітей «маскувати» складні слова або знижувати гучність мовлення.

У логопедичній практиці серед старших дошкільників найчастіше діагностують дислалію, що проявляється у спотворенні чи заміні звуків при збереженій іннервації, що в психолого-педагогічній класифікації співставно з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ), де порушення вимови поєднуються з порушенням сприймання фонем, а також стерті форми дизартрії, що характеризуються нечіткістю артикуляції та порушеннями темпо-ритмічного компоненту мовлення. Ці порушення суттєво перешкоджають формуванню мовленнєвої компетентності дитини, що зумовлює необхідність комплексної та своєчасної корекційної допомоги [6, с. 6].

Застосування нейроігор у логопедичній практиці є потужним інструментом, що значно підвищує якість подолання мовленнєвих труднощів у старших дошкільників. Поєднуючи ігрову діяльність із нейропсихологічними підходами, такі вправи стимулюють міжпівкульну взаємодію, що стає надійним підґрунтям для розвитку моторики, когнітивних процесів та зв’язного мовлення.

Цей напрям сформувався на межі XX–XXI століть завдяки дослідженням мозкової організації вищих психічних функцій. Сучасні методики нейроігор базуються на засадах сенсомоторної корекції, де через спеціально організовані рухи та ігрові завдання відбувається стимуляція мовленнєвих зон кори головного мозку [5, с. 872].

Нейроігри забезпечують комплексне тренування мозку шляхом стимуляції міжпівкульної взаємодії та формування нових нейронних зв’язків, що безпосередньо покращує мислення, пам’ять, увагу та здатність дитини до саморегуляції в умовах стресу. Важливим аспектом цього впливу є розвиток дрібної моторики, яка через анатомічну близькість рухових і мовленнєвих центрів мозку виступає потужним стимулятором мовленнєвого розвитку. Узгоджена робота нервової та м’язової систем під час виконання точних рухів не лише закладає базу для успішної

практичної діяльності, а й є ключовим показником загального психофізичного благополуччя дошкільника.

Дослідники Е. Панасенко та С. Березка класифікують нейроігри за характером взаємодії (інтерактивні, комп'ютерні) та формою організації (ігрові прийоми, онлайн-ігри). Такий поділ дозволяє гнучко інтегрувати цифрові та традиційні методики в логопедичну практику, адаптуючи їх до сучасних освітніх запитів. Успішне впровадження цих ігор базується на дидактичних принципах системності та поступовості: від роботи за зразком педагога до самостійного виконання завдань за назвою [2].

На основі аналізу наукових джерел можна визначити такі ключові умови використання нейроігор у роботі з дошкільниками із мовленнєвими труднощами:

- Системність та поступовість: регулярність занять із переходом від простих вправ до складніших без перевантаження дитини.
- Наочність і зразок: чіткі інструкції з обов'язковим показом дій педагогом для подальшого наслідування та самостійного виконання.
- Адаптація темпу: повільний старт із поступовим прискоренням відповідно до індивідуального рівня моторного й когнітивного розвитку дитини.
- Комплексність: одночасна активізація моторних і мовленнєвих процесів у поєднанні з емоційно сприятливою атмосферою [3].

Отже, впровадження нейроігор у логопедичну практику створює безпечне та стимулююче середовище для всебічного розвитку дошкільника, де через активну ігрову діяльність і експериментування формуються стійкі нейронні зв'язки. Згідно з дослідженнями в галузі нейронауки, такий підхід не лише покращує когнітивні процеси – пам'ять, аналітичне мислення та творчість, а й закладає фундаментальну базу для подальшого пізнавального розвитку й адаптивності дитини.

Список використаної літератури

1.Галецька Ю. В. Дослідження стану сформованості звуковимови у старших дошкільників з порушеннями мовлення. Inclusion and Diversity : науковий журнал. О.: «Гельветика», 2025. Вип. 5. С. 15–18.

2.Панасенко, Е.А., Березка, С.В. Концептуальні засади технології формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами нейроігор. Актуальні питання у сучасній науці, 2024. 4 (22), С. 1034 – 1046.

3.Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії у дітей із заїканням. Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 6, 2022. Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform. С. 121-125.

4.Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії як засіб психомовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології. 2023. Вип. 11. С. 101–113.

5.Шинкар Т. Ю., Наливайко М. В. Використання нейроігор у роботі з дітьми дошкільного віку: теоретичний аспект. ГРААЛЬ НАУКИ : міжнар. наук. журнал. Він.: ГО «Європейська наукова платформа»; НУ «Інститут науково-технічної інтеграції та співпраці», 2024. № 46. 2024. С. 871–875.

6.Шостак, О. О., Федорова, Н. В., Косарєва Г. М., Борисова О. О. Значення ігрової діяльності для корекції звуковимови в дітей із дислалією. Педагогічна Академія: наукові записки. № 15. 2025. 15 с.

ТКАЧУК Любов, *студентка групи 16Мз-СпОЛ 016 Спеціальна освіта*
Житомирський держаний університет імені І.Франка
Науковий керівник: ***ГЛАДУШ Віктор,*** *доктор педагогічних наук, професор Житомирський держаний університет імені І.Франка*

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ

Розвиток словникового запасу є одним із пріоритетних завдань логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Саме в цей сензитивний період закладаються основи лексичної системи мовлення, від якої залежать мислення, комунікативна компетентність і подальша соціалізація дитини. Проте у дітей зазначеної категорії словниковий запас формується зі значними відхиленнями: обмеженість активної лексики, переважання ситуативних іменників, недостатня сформованість семантичних зв'язків, узагальнювальних понять і мовленнєвої ініціативи [1, с.69].

З метою об’єктивного визначення рівня сформованості словникового запасу у молодших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, які забезпечили всебічне вивчення кількісних та якісних показників лексичного розвитку дітей.

1. Педагогічне спостереження. Педагогічне спостереження здійснювалося систематично під час організованої освітньої діяльності, ігрової активності та в режимних моментах. Фіксувалися такі показники:

– обсяг активного словника в спонтанному мовленні;
– частота використання нових слів;
– мовленнєва ініціативність;
– здатність використовувати слова у різних комунікативних ситуаціях;
– характер лексичних помилок.

Результати спостереження заносилися до індивідуальних карт обстеження.

2. Індивідуальна діагностична бесіда. Бесіда проводилася в індивідуальній формі в спокійній, емоційно безпечній атмосфері. Дітям пропонувалися запитання, спрямовані на перевірку:

– розуміння значень слів різних тематичних груп (іграшки, одяг, тварини, посуд, транспорт тощо);
– уміння називати предмети, їхні ознаки та дії;
– сформованості узагальнювальних понять (наприклад: «Як одним словом назвати яблуко, грушу, сливу?»);
– здатності добирати слова-ознаки та слова-дії до предметів.

Оцінювалася правильність відповіді, самостійність її надання та потреба в додаткових підказках.

3. Метод показу предметних і сюжетних картинок. Дітям пропонувалися серії предметних та сюжетних зображень. Завдання включали:

– називання предметів;
– визначення їхніх ознак (колір, розмір, форма);
– називання дій, зображених на малюнку;
– складання простих речень за зображенням;
– групування предметів за спільною ознакою.

Цей метод дозволив визначити як пасивний, так і активний словниковий запас, а також особливості його функціонування у зв’язному мовленні.

4. Діагностичні лексичні вправи. З метою уточнення рівня сформованості словникового запасу використовувалися спеціально підібрані вправи:

– «Назви одним словом» (перевірка узагальнення);

– «Що зайве?» (визначення семантичних зв'язків);

– «Добери слово» (активізація прикметників та дієслів);

– «Закінчи речення» (перевірка доречності слововживання);

– «Опиши предмет» (оцінка повноти та точності словника).

Завдання добиралися з урахуванням доступності для дітей молодшого дошкільного віку та поступового ускладнення.

5. Аналіз продуктів мовленнєвої діяльності. Додатково здійснювався аналіз висловлювань дітей під час опису малюнків, виконання ігрових завдань та участі в діалогах. Оцінювалися:

– повнота висловлювання;

– кількість використаних лексичних одиниць;

– різноманітність частин мови;

– відповідність слова його значенню.

Усі методи застосовувалися індивідуально, що дозволило врахувати темп діяльності кожної дитини та мінімізувати вплив сторонніх чинників.

Результати первинного обстеження (10 дітей 3–4 років у закладі дошкільної освіти Житомирщини) висвітлено в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Рівень словникового запасу експериментальної групи

Рівень	Кількість дітей	%
Високий	0	0 %
Середній	2	40 %
Низький	3	60 %

Таблиця 2

Рівень словникового запасу контрольної групи

Рівень	Кількість дітей	%
Високий	0	0 %
Середній	3	60 %
Низький	2	40 %

Аналіз показує, що 60 % дітей мали низький рівень сформованості словникового запасу (середній бал - 10,0 з 30), 40 % - середній; жодної дитини з високим рівнем виявлено не було. Найбільші труднощі зафіксовано у завданнях на узагальнення («Назви одним словом», «Що зайве?»), добір слів-ознак та побудову фразового мовлення [2, с.43]. Результати рівня словникового запасу дали можливість визначити напрями корекційно-розвивальної логопедичної роботи.

1. Збагачення словникового запасу. Тематично організоване введення нових слів різних лексико-семантичних груп (іменники, прикметники, дієслова, слова просторово-часових відношень) з опорою на наочно-практичну діяльність. Практичні вправи: «Чарівна торбинка» (дитина обмацує предмет і називає його), «Назви, що бачиш»; ізотерапія «Осіннє дерево» - одночасне засвоєння слів стовбур, гілки, листя, жовтий, падає у процесі малювання [3, с.101].

2. Уточнення та диференціація значень слів. Цей напрям усуває неточне слововживання та хибні семантичні зв'язки через зіставлення й практичні дії з предметами. Вправи: «Порівняй і назви» (велика/маленька чашка), «Правильно - неправильно» (логопед навмисно помиляється -

дитина виправляє); аплікація «Фрукти» - уточнення назв та диференціація ознак у продуктивній діяльності [2, с.45].

3. Формування узагальнюючих понять. Труднощі класифікації - одна з центральних проблем дітей з інтелектуальними порушеннями [1]. Вправи: «Назви одним словом», «Що зайве?»; пластилінотерапія «Домашні тварини» - після виліплення фігурок формується поняття-узагальнення через тактильно-мовленнєвий досвід.

4. Активізація словника у зв'язному мовленні. Пасивний словник повинен переходити в активний через практику у різних комунікативних ситуаціях [4]. Вправи: «Опиши малюнок» за схемою Що? Який? Що робить?; «Закінчи речення»; казкотерапія «Подорож Колобка» - театралізація спонукає до природнього діалогу й побудови простих висловлювань.

5. Розвиток семантичних зв'язків та лексичної системності. Словниковий запас має функціонувати як система, де між словами існують антонімічні, синонімічні й тематичні зв'язки [4]. Вправи: «Скажи навпаки», «Добери слово»; музикотерапія «Весела і сумна музика» - слухання контрастних творів і малювання емоцій забезпечує засвоєння емоційно-оцінної лексики (веселий, сумний, швидкий, тихий) через синтез слухового й образотворчого досвіду [3, с.97].

6. Комплексна взаємодія логопеда, вихователя та батьків. Ефективний розвиток словникового запасу можливий лише за умови узгодженого корекційного середовища: логопед планує та координує, вихователь закріплює в режимних моментах, батьки продовжують роботу вдома. Практичні форми: логопедичний щоденник із щоденним 5–7-хвилинним домашнім повторенням; спільні арт-вправи вдома (ліплення, малювання із словесним супроводом); єдність термінології у всіх учасників [2,с.72].

Ефективність запропонованих напрямів розвивальної роботи підтверджено застосуванням системи арт-терапевтичних занять (ізотерапія, ліплення, аплікація, музикотерапія, казкотерапія). Зокрема, зафіксовано позитивну динаміку: середній бал в експериментальній групі зріс з 10,0 до 15,8 (+5,8 бали), тоді як у контрольній - лише з 11,6 до 12,6 (+1,0 бал). Кількість дітей з низьким рівнем скоротилася з 60 % до 20 %; з'явились учасники з високим рівнем (20 %).

Отже, комплексна логопедична робота, що інтегрує шість визначених напрямів та засоби арт-терапії, є ефективним науково обґрунтованим підходом до розвитку словникового запасу молодших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку .

Список використаних джерел

1.Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

2.Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.

3.Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 273 с.

4.Гладуш В. А., Столяр С. О. Ізотерапія як засіб розвитку пізнавальної активності дошкільників. Науковий бюлетень Університету менеджменту освіти НАПН України. 2021. № 1. URL:
http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/1_2021/Столяр_С.О._.pdf

ТКАЧУК Святослава, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»*
ЛУКАЧОВИЧ Галина, *доктор філософії, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНКИ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Лексичний компонент мовлення є одним із найбільш показових індикаторів загального мовленнєвого розвитку дитини, оскільки відображає стан пізнавальних процесів, рівень узагальнення та здатність до семантичного опрацювання дійсності. У дітей з інтелектуальними труднощами (ІТ) порушення словникового запасу становлять стрижневий компонент системного недорозвинення мовлення: активний і пасивний словник кількісно обмежені, у семантичній структурі слова переважають конкретно-ситуативні значення, послаблені родо-видові та синонімічні зв'язки [1]. Діагностика лексичного компоненту мовлення при ІТ охоплює широке коло інструментів, що різняться за об'єктом оцінки, форматом завдань і критеріями оцінювання.

Теоретичні засади вивчення мовленнєвої діяльності дітей з ІТ закладені у дослідженнях, присвячених системному характеру мовленнєвих порушень при інтелектуальному недорозвитку та принципам корекційно-педагогічного супроводу таких дітей (Миронова С. П. [2]). Класифікацію порушень мовленнєвого розвитку, підходи до їх діагностики та концептуальне обґрунтування інтегрованого діагностико-корекційного напряму в спеціальній педагогіці розроблено у працях Тищенка В. В. [3]. Цілісну систему вивчення стану всіх компонентів мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ІТ, зокрема детальну діагностику лексичного компоненту, представлено у працях Боряк О. В. [1; 4]. Корекцію лексичної сторони мовлення при ЗПР вивчала Глущенко І. І. [5]; комунікативний розвиток дітей з ІТ засобами арттерапії – Зелінська-Любченко К. О. [6]; діагностику при ускладнених формах ІТ – Клименко І. С. [7].

Аналіз наукової літератури дозволяє систематизувати діагностичний інструментарій оцінки лексичного компоненту мовлення у дітей з ІТ за такими параметрами: об'єкт оцінки, рівень мовлення (імпресивний / експресивний), вікова спрямованість, наявність критеріїв оцінювання.

Лексичний компонент мовлення при ІТ охоплює два рівні: імпресивний (пасивний) словник – розуміння значень слів, та експресивний (активний) – їх самостійне вживання. Співвідношення цих рівнів є важливим діагностичним показником: розрив між пасивним і активним словником може суттєво варіювати залежно від ступеня ІТ і типу мовленнєвого порушення (Боряк О. В. [1]). Оцінка імпресивного словника передбачає завдання на показ предметів за їх назвою, розуміння узагальнювальних слів, впізнавання предметів за описом призначення; оцінка експресивного словника – називання предметів за лексичними темами, підбір антонімів, визначення узагальнювальних понять [4].

У структурі лексичного компоненту окремо досліджуються предметний (іменниковий), дієслівний та атрибутивний (прикметниковий) словники, а також рівень узагальнення і семантичні зв'язки між словами. Якісний аналіз лексичних помилок є більш інформативним для планування корекційного впливу, ніж кількісний підрахунок правильних відповідей: дифузні заміни, звуження або розширення значень слів, труднощі актуалізації слова за умови збереженого розуміння свідчать про специфіку семантичної організації лексикону при ІТ (Тищенко В. В. [3]; Боряк О. В. [1]).

Для диференційної діагностики лексичних труднощів у дітей з ІТ важливим є розмежування стійких порушень лексики від ситуативно зумовлених утруднень, що потребує спеціально дібраних завдань (Глущенко І. І. [5]). При ускладнених формах ІТ, де лексичні труднощі поєднуються з порушеннями пам'яті й уваги, діагностика лексичного компоненту потребує

врахування когнітивного профілю дитини (Клименко І. С. [7]). Арттерапевтичні методи розглядаються як додатковий діагностичний ресурс для виявлення рівня комунікативних і лексичних умінь у дітей з ІТ, які мають обмежені вербальні можливості (Зелінська-Любченко К. О. [6]).

Критерії оцінювання лексичного компоненту у наявному інструментарії охоплюють чотири рівні: від достатнього, при якому обсяг і якість словника відповідають рівню інтелектуального розвитку дитини, до низького, що характеризується несформованістю словника у межах побутового вжитку (Боряк О. В. [1]). Такий якісний підхід до оцінювання дозволяє не лише визначити поточний стан лексики, а й окреслити зону найближчого розвитку дитини та спланувати корекційний вплив.

Діагностичний інструментарій має виразне науково-методичне підґрунтя й пов’язаний із дослідженнями мовленнєвого обстеження дітей. Зокрема, у джерельній базі праць із діагностики мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними труднощами простежується звернення до альбому для обстеження мовлення Г. Й. Блінової, дидактичного матеріалу для обстеження мовлення дітей А. Я. Малярчук, критеріїв оцінювання лексичної ланки мовленнєвого розвитку Є. Ф. Соботович та ін., що засвідчує взаємообумовленість сучасних діагностичних підходів у спеціальній педагогіці та їхню орієнтацію на якісний аналіз лексико-семантичного розвитку дитини

Аналіз наукової літератури засвідчує, що діагностичний інструментарій оцінки лексичного компоненту мовлення у дітей з ІТ є змістовним і охоплює як імпресивний, так і експресивний рівні словника, різні лексико-семантичні категорії та критерії якісного та кількісного оцінювання.

Список використаних джерел

1.Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.

2.Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

3.Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напряму діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. № 7. URL: http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-l-t-2/ticshenko-vv-logopedichna-teranostika.html (дата звернення: 20.04.2025).

4.Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія / за ред. Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми : ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.

5.Глущенко І. І. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.03. Київ, 2003. 189 с.

6.Зелінська-Любченко К. О. Розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.03. Київ, 2012. 210 с.

7.Клименко І. С. Особливості діагностики та корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку з психоорганічним синдромом : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.03. Київ, 2008. 196 с.

ТКАЧУК Святослава,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
САМОЙЛОВА Ірина, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ДІАГНОСТИКА ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стан розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями залишається однією з найбільш актуальних проблем сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Особливу складність становить формування лексичного компонента мовлення, який є основою комунікативної діяльності, засобом пізнання навколишнього світу та важливим чинником соціалізації дитини. Недостатній рівень сформованості словникового запасу, обмеженість активної та пасивної лексики, труднощі у розумінні значень слів і їх правильному вживанні суттєво ускладнюють процес навчання та взаємодії дітей з оточенням.

В умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні зростає потреба у своєчасній та якісній діагностиці мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними освітніми потребами. Ефективність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить від адекватно підібраного діагностичного інструментарію, який дозволяє не лише виявити рівень сформованості лексичного компонента мовлення, але й визначити індивідуальні труднощі та потенційні можливості дитини.

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної практики свідчить про недостатню систематизованість та наукове обґрунтування існуючих методик діагностики лексичного розвитку, їх неоднорідність та обмеженість у використанні в умовах сучасного освітнього середовища. Часто спостерігається фрагментарність діагностичних підходів, що ускладнює отримання цілісної картини мовленнєвого розвитку дитини.

У зв’язку з цим особливої актуальності набуває аналіз існуючого діагностичного інструментарію лексичного компонента мовлення, визначення його ефективності, відповідності віковим та психофізичним особливостям дітей з інтелектуальними порушеннями, а також можливостей використання у практиці спеціальної та інклюзивної освіти. Це сприятиме підвищенню якості діагностики, удосконаленню корекційно-розвиткової роботи та забезпеченню повноцінного мовленнєвого розвитку дітей.

Метадослідження - здійснити теоретичний аналіз та узагальнення діагностичного інструментарію лексичного компонента мовлення у дітей з інтелектуальними освітніми потребами.

Формування мовлення дітей з інтелектуальними освітніми потребами є однією з найбільш складних і водночас актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки та логопедії. Особливе значення у структурі мовлення має лексичний компонент, який забезпечує не лише номінативну функцію, а й виступає основою пізнавальної діяльності, розвитку мислення та комунікативної компетентності. Недостатній рівень сформованості словникового запасу значно обмежує можливості дітей у спілкуванні, ускладнює процес навчання та негативно впливає на соціалізацію.

Лексичний компонент мовлення включає як кількісні, так і якісні характеристики словника. До них належать обсяг активної та пасивної лексики, точність уживання слів, розуміння їх значень, уміння встановлювати смислові зв’язки між словами, використовувати їх у різних мовленнєвих ситуаціях. У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається обмеженість словникового запасу, переважання конкретної лексики, труднощі у засвоєнні абстрактних понять, неточність слововживання, що свідчить про недорозвинення лексико-семантичної системи мовлення.

Як зазначає Ресіна О. М., лексична сторона мовлення відіграє провідну роль у соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки саме через мовлення здійснюється взаємодія з

оточуючим середовищем, формуються соціальні зв'язки та розвивається особистість дитини [4, с. 29]. Недостатній розвиток словникового запасу обмежує можливості дитини у вираженні власних думок і почуттів, що ускладнює процес її адаптації.

У зв'язку з цим особливої ваги набуває проблема діагностики лексичного компоненту мовлення. Саме своєчасна та якісна діагностика дозволяє виявити рівень сформованості мовлення, визначити наявні труднощі та розробити ефективну корекційно-розвиткову програму. Діагностичний інструментарій повинен бути комплексним, науково обґрунтованим та адаптованим до особливостей дітей з інтелектуальними освітніми потребами.

Сучасні підходи до діагностики мовлення базуються на психолінгвістичних, когнітивних та діяльнісних засадах. Психолінгвістичний підхід передбачає аналіз процесів сприймання, розуміння та продукування мовлення. Когнітивний підхід спрямований на дослідження мисленнєвих операцій, які лежать в основі мовленнєвої діяльності. Діяльнісний підхід розглядає мовлення як вид діяльності, що формується у процесі взаємодії з оточенням.

Трофименко Л. зазначає, що ефективна діагностика лексичного компоненту мовлення повинна враховувати не лише рівень сформованості словника, але й механізми його функціонування, зокрема процеси актуалізації слів, їх семантичні зв'язки та здатність до використання у мовленні [5, с. 177]. Це дозволяє отримати більш повну та об'єктивну інформацію про мовленнєвий розвиток дитини.

Важливе місце у сучасній практиці займають психолінгвістичні діагностичні технології, які дозволяють комплексно оцінити стан мовлення. У навчально-методичному посібнику за редакцією Л. Трохименко та ін. підкреслюється, що діагностика повинна охоплювати як пасивний, так і активний словник, а також уміння використовувати лексичні одиниці у мовленні [3, с. 215].

Діагностичний інструментарій лексичного компоненту мовлення включає різноманітні методики, які можна умовно поділити на кілька груп. Перша група спрямована на визначення обсягу словникового запасу. Вона включає завдання на називання предметів, дій, ознак, що дозволяє оцінити активний словник дитини. Наприклад, дитині пропонується назвати предмети, зображені на малюнках, або перелічити об'єкти певної категорії. Такі завдання є простими у виконанні та дозволяють отримати первинну інформацію про рівень мовленнєвого розвитку.

Друга група методик спрямована на дослідження розуміння значення слів, тобто пасивного словника. Дитині пропонуються завдання на співвіднесення слова з відповідним зображенням або пояснення його значення. Як зазначає Ільяна В. М., труднощі у розумінні значень слів є однією з характерних особливостей дітей з мовленнєвими порушеннями, тому такі завдання є обов'язковими у процесі діагностики [2, с. 52].

Третя група методик спрямована на визначення рівня сформованості лексико-семантичних зв'язків. Вони включають завдання на узагальнення, класифікацію, встановлення відношень між словами. Наприклад, дитині пропонується об'єднати слова у групи або знайти «зайве» слово. Такі завдання дозволяють оцінити рівень розвитку мислення та мовлення.

Четверта група методик спрямована на дослідження використання слів у мовленні. Вона включає завдання на складання речень, опис предметів, побудову розповідей. Саме ці методики дозволяють оцінити практичне використання словникового запасу у мовленнєвій діяльності.

Практичний досвід показує, що найбільш ефективним є поєднання різних методик у межах комплексної діагностики. Це дозволяє отримати цілісну картину мовленнєвого розвитку дитини та визначити напрями корекційної роботи.

Особливе значення має використання ігрових форм у процесі діагностики. Бобер А. В. зазначає, що дидактичні ігри сприяють активізації мовленнєвої діяльності дітей, знижують рівень тривожності та підвищують мотивацію до виконання завдань [1, с. 61]. Наприклад, гра «Назви предмет» або «Хто більше скаже слів» дозволяє в ігровій формі оцінити рівень сформованості словникового запасу.

Практично доцільним є використання таких діагностичних завдань, як «Опиши предмет», «Склади речення», «Придумай історію». Наприклад, дитині пропонується описати іграшку або зображення. У процесі виконання завдання оцінюється не лише обсяг словника, а й точність слововживання, граматична правильність мовлення, зв'язність висловлювання.

Ще одним ефективним методом є спостереження за мовленням дитини у природних умовах. Це дозволяє оцінити реальне використання лексики у процесі спілкування, що є важливим доповненням до результатів спеціально організованої діагностики.

Водночас аналіз сучасного діагностичного інструментарію дозволяє виявити певні проблеми. Зокрема, відсутність єдиної системи оцінювання, недостатня адаптація методик до особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, а також фрагментарність діагностичних підходів. Це ускладнює отримання об'єктивної інформації та потребує удосконалення існуючих методик.

Перспективним напрямом є розробка комплексних діагностичних програм, які поєднують різні підходи та враховують індивідуальні особливості дітей. Важливим є також використання сучасних технологій, які дозволяють підвищити ефективність діагностики.

Висновок. Отже, діагностичний інструментарій лексичного компоненту мовлення є важливим засобом оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними освітніми потребами. Його ефективність залежить від комплексного підходу, використання різноманітних методик та врахування індивідуальних особливостей дитини. Практичне застосування діагностичних методів дозволяє не лише визначити рівень сформованості мовлення, а й створити основу для подальшої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на розвиток лексичної сторони мовлення та підвищення рівня соціалізації дітей.

Список використаних джерел

1.Бобер А. В. Ретроспективний аналіз розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобом дидактичних ігор. InclusionandDiversity. 2023. С. 55–67. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/172

2.Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023

3.Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подоланнямовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Е. ДанілавічютЄ,Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститутспеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

4.Ресіна О. М. Значення лексичної сторони мовлення для соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Харків : Харківський нац. пед. ун-т, 2024. 88 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15867

5.Трофименко Л. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. 2018. № 1(14). С. 175–180.

ТРЕГУБ Анастасія, *студентки 2 курсу 211 сол групи Галузь знань А Освіта, Спеціальна освіта*
САМОЙЛОВА Ірина,
Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФФНМ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ ПОРУШЕННЯ ТА ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ.

Формування мовлення у дітей дошкільного віку є важливим як і у сучасній логопедії так і у дошкільній педагогіці. На цьому періоді формується мовлення, розвивається фонематичний слух, звуковимова. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення є одним із поширених мовленнєвих порушень. Актуальність в тому, що ФФНМ негативно впливає на загальний

мовленнєвий розвиток дитини, ускладнює процес спілкування. Це вказує на актуальність проблеми та необхідність своєчасної логопедичної допомоги.

Сутність фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення.

Фонетитко-фонематичне недорозвинення мовлення – це порушення вимови та сприйняття звуків у дітей із нормальним слухом та інтелектом. Дитина не лише неправильно вимовляє звуки, а й недостатньо диференціює на слух ці звуки, і в наслідок невміння розрізняти звуки, у дітей з ФФНМ часто є труднощі з читанням та письмом.

А. Богуш зазначає, що рівень розвитку мовленнєвих ігор відображає інтелектуальну зрілість. Дитинна з ФФНМ часто має труднощі у колективній грі, бо через фонетичні труднощі та невпевненість ігрові ситуації стають спрощені. Також вона наголошує на важливість мотивації, при порушенні фонематичних процесів дитина втрачає інтерес до ігор зі словами, і це призупиняє розвиток слуху [1].

Головні компоненти ФФНМ:

- Виникають труднощі з розрізненням подібних за акустичними чи артикуляційними ознаками звуків ([с]-[ш, з]-[ж, д]-[т, б]-[п], дзвінкі/глухі, тверді/м'які)
- Заміна складних звуків на прості ([р] на [л] або [й, ш] на [с])
- Перестановка, пропуски або додавання складів у складні слова, речення
- Немає інтонації виразності, нечітка дикція, порушення темпу

Як зазначає дослідниця М.К.Шеремет, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення пов’язане з недостатньо розвиненим процесом сприйняття та диференції звуків мовлення, призводить до порушення правильної звуко вимови та формування мовленнєвих навичок [2].

Цю тему активно досліджують науковці у логопедії та спеціальній педагогіці.

У підручнику з логопедії М. Шеремет розкриває механізми виникнення мовленнєвих порушень, особливості розвитку звукової сторони мовлення і методи логопедичної роботи [2].

Дослідження Ю.В.Рібцун вказує, що у дітей середнього дошкільного віку з ФФНМ особливо уражена фонематична складова мовлення [3]. Вказує, що ці діти не лише неправильно вимовляють звуки, а й мають проблеми у розпізнаванні та аналізі звукових одиниць, це є важливим для розвитку мовлення і майбутньої успішності у навчанні. Рібцун виділяє на особливостях фонематичної складової мовлення дітей з ФФНМ, що важливо враховувати при корекційній роботі.

Корекція ФФНМ – це система яка включає розвиток артикуляційної моторики, постанову звуків, розвиток фонематичного слуху. Для розвитку фонематичного слуху використовуються слухові вправи на розрізнення звуків, підбір рим та складів, ігрові завдання зі звуковими картками. Корекція звуко вимови включає артикуляційні вправи для розвитку м’язів ротової порожнини. Також є важливим розвиток лексико-граматичних навичок через читання, тематичні ігри, сюжетно-рольові завдання.

В посібнику А.Богуш є вправи на розвиток звукової виразності, їх можна адаптувати для ФФНМ. Вправи на розвиток темпу та сили голосу – допомагає дітям краще акустичні характеристики звуків, це покращує фонематичний слух.

Також словесні ігри на звуконаслідування – база для фонематичного сприймання. Богуш описує, як через імітацію голосів тварин або звуків транспорту підвести дитину до аналізу складу слова.

Ефективними є інтегративні та ігрові методи такі як логопедичні ігри, пальчикові вправи, пісні всі ігри які поєднують мовлення та моторику. Також важлива співпраця з батьками, регулярне повторення вправ вдома. І індивідуальний підхід до кожного.

Фонетико поширене порушення мовлення у дошкільників, і потребує ранньої діагностики та корекційної роботи. Це відбувається через те, що дитина погано розрізняє звуки на слух та має дефекти їх вимови. ФФНМ – основна причина дисграфії та дислексії (помилок при письмі та проблем з читанням). Невиправлене ФФНМ стає головною причиною труднощів у навчання. Дослідження науковців доводить, що рання діагностика та правильно організована корекційна

робота є подоланням мовленнєвих труднощів. Важливим є взаємодія логопеда, вихователя, батьків це стимулює активний розвиток мовлення.

Раннє виявлення порушень та корекційна робота забезпечує розвиток мовлення і формує основу для подальшого навчання.

Список використаних джерел:

1.Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників:мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посібник. К.: Видавничий Дім «Слово»,2012. 304 с.

2.Логопедія: підручник: за ред. М.К.Шеремет. Київ: Видавничій Дім «Слово», 2013.

3.Рібцун Ю. В. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.

4.Фонетико-фонематичне недорозвинення мови. Логопедія.in.ua. URL: https://logopedia.in.ua/fonetyko-fonematychne-nedorozvynennya-movy.html (дата звернення 18.04.2026).

ТУШЕВА Тетяна, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

СІНОПАЛЬНІКОВА Наталія, *к.п.н., доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

СТАН СФОРМОВАНОСТІ СЛОВНИКА АНТОНІМІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ IV РІВНЯ ТА ПОТЕНЦІАЛ МНЕМОТЕХНІКИ У ЙОГО РОЗВИТКУ

Сучасний розвиток спеціальної та інклюзивної освіти актуалізує проблему вдосконалення лексичної сторони мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями. Особливого значення набуває формування системних семантичних зв'язків, зокрема засвоєння антонімічних відношень, що забезпечує розвиток узагальнення, диференціації понять і словесно-логічного мислення, на що вказують у своїх дослідженнях Є. Соботович, В. Тищенко, Ю. Рібцун та ін. [1; 2].

Загальне недорозвинення мовлення, за визначенням, яке подане у підручнику «Логопедія» за редакцією М. Шеремет, є складним мовленнєвим порушенням, при якому у дітей із збереженим слухом та інтелектом спостерігається недорозвиток усіх компонентів мовленнєвої системи — фонетичного, лексичного і граматичного [1]. Як зазначають сучасні українські дослідники М. Шеремет, В. Тарасун, Ю. Рібцун, у дітей із ЗНМ навіть на завершальних етапах мовленнєвого розвитку зберігаються труднощі формування лексико-семантичних узагальнень та мовленнєвих операцій [1; 2] .

У контексті дослідження важливим є розгляд так званого IV рівня ЗНМ, який не всі науковці виокремлюють, обмежуючись трирівневою класифікацією. Проте, як свідчать праці логопедів-практиків і науковців, цей рівень доцільно розглядати як етап залишкових проявів мовленнєвого недорозвитку, що виявляється у труднощах використання мовних засобів, зокрема у сфері лексики та граматики [3].

Одним із важливих компонентів лексичної системи є словник антонімів. За дослідженнями Ю. Рібцун , Є.Соботович, формування антонімічних відношень пов'язане з розвитком мисленнєвих операцій аналізу, порівняння та узагальнення, а також із становленням семантичної структури слова [1; 2]. Водночас у дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігаються труднощі у встановленні протилежних значень, що проявляється у неточності добору антонімів,

обмеженості словникового запасу та заміні антонімічних пар ситуативно близькими словами, що також відзначається у працях сучасних дослідників логопедії [1] .

У пошуку ефективних засобів подолання зазначених труднощів увагу привертає мнемотехніка. Як зазначають дослідники педагогіки та психології (зокрема, Г. Черурний), мнемотехніка є системою прийомів і способів, що забезпечують ефективне запам'ятовування інформації через створення асоціативних зв'язків, використання образних уявлень та наочних опор [3] . Використання мнемотехнічних засобів сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку пам'яті, мислення і мовлення дітей.

Дослідження має пошуковий характер і спрямоване на виявлення особливостей сформованості словника антонімів у дітей молодшого шкільного віку із залишковими проявами мовленнєвого недорозвитку. У процесі констатувального етапу застосовувалися завдання на добір антонімів до заданих слів, визначення протилежних ознак, а також використання антонімів у словосполученнях і реченнях.

Отримані результати засвідчили недостатній рівень сформованості словника антонімів у досліджуваної категорії дітей. Виявлено обмеженість активного словника, труднощі встановлення точних протилежних значень, недостатнє розуміння абстрактних антонімічних відношень і труднощі перенесення знань у власне мовлення. Такі особливості свідчать про недостатній рівень сформованості лексико-семантичної системи мовлення.

Аналіз результатів дослідження дозволяє обґрунтувати доцільність використання мнемотехніки у формуванні словника антонімів у дітей із ЗНМ. Використання мнемотаблиць, асоціативних образів, символічних позначень і візуальних опор сприяє встановленню семантичних зв'язків між словами, полегшує засвоєння протилежних значень і підвищує ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Таким чином, результати пошукового дослідження підтверджують наявність труднощів у формуванні словника антонімів у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ та визначають перспективність використання мнемотехніки як ефективного засобу логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1.Логопедія: Підручник для вищої школи. За ред. М. К. Шеремет. К.: «Слово», 2020. 376 с

2.Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Львів: Світ, 2020. 264 с. http://pivdenne-irc.pp.ua/wp-content/uploads/2021/05/Ribtsun-Uchni-poch-kl-iz-tyazh-porush-movl-navch-ta-rozv.pdf

3.Чепурний Г. Освітня мнемотехніка: навчально- методичний посібник. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.

ФЕДОРЧУК Аліна,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю «Спеціальна освіта»
КАЛИНОВСЬКА Ірина,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Уманського національного університету

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Сучасний розвиток логопедії та спеціальної педагогіки визначає необхідність раннього виявлення і подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Особливого значення набуває проблема формування зв'язного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, оскільки недостатній рівень мовленнєвого розвитку негативно впливає

на пізнавальну діяльність, комунікацію та подальшу готовність до шкільного навчання. Зв'язне мовлення виступає важливою умовою успішної соціалізації дитини, адже забезпечує можливість послідовно висловлювати думки, передавати інформацію та встановлювати ефективну взаємодію з оточенням [1; 2].

Загальний недорозвиток мовлення характеризується системним порушенням усіх компонентів мовленнєвої діяльності. У дітей із зазначеним порушенням спостерігаються труднощі у формуванні звуковимови, словникового запасу, граматичної будови мовлення та фонематичних процесів. Подібні особливості ускладнюють процес побудови логічно послідовних висловлювань. У результаті мовлення дошкільників характеризується фрагментарністю, порушенням послідовності подій, бідністю словника та недостатньою граматичною оформленістю [2; 3].

Зв'язне мовлення розглядається як складна форма мовленнєвої діяльності, що передбачає логічне, послідовне та граматично правильне висловлювання думок. Формування такого мовлення потребує достатнього розвитку мислення, пам'яті, уваги та уяви. У старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення зазначені психічні процеси часто формуються нерівномірно, що додатково ускладнює розвиток мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим логопедична робота повинна мати комплексний характер і спрямовуватися не лише на розвиток мовлення, а й на активізацію пізнавальної діяльності [1; 4].

Організація логопедичної роботи з формування зв'язного мовлення передбачає поетапний розвиток мовленнєвих умінь. На початковому етапі важливе значення має збагачення словникового запасу. Недостатній обсяг активного словника обмежує можливості дитини у побудові висловлювань. Тому корекційна робота спрямовується на уточнення значень слів, активізацію лексики та формування вмінь використовувати слова відповідно до мовленнєвої ситуації. Розширення словникового запасу створює основу для побудови більш змістовних і послідовних висловлювань [3].

Суттєвим напрямом логопедичної роботи виступає формування граматичної будови мовлення. Старші дошкільники із загальним недорозвитком мовлення нерідко допускають помилки у вживанні граматичних форм, порушують структуру речення та мають труднощі у побудові складних синтаксичних конструкцій. У зв'язку з цим логопедична допомога повинна включати вправи на узгодження слів, формування навичок словозміни та побудову різних типів речень. Розвиток граматичної правильності мовлення сприяє підвищенню зрозумілості висловлювання [2; 5].

Важливу роль у формуванні зв'язного мовлення відіграє розвиток уміння встановлювати логічні зв'язки між подіями. Діти із загальним недорозвитком мовлення часто мають труднощі у визначенні послідовності дій та виділенні головного змісту повідомлення. З огляду на це логопедична робота включає вправи на складання розповідей за серіями сюжетних картинок, переказ текстів і створення описових висловлювань. Подібні завдання сприяють розвитку причинно-наслідкового мислення та формуванню послідовності мовлення [4].

Особливого значення набуває використання ігрових методів у процесі формування зв'язного мовлення. Ігрова діяльність створює позитивну емоційну атмосферу та стимулює мовленнєву активність дитини. У процесі сюжетно-рольових ігор, театралізованих вправ і мовленнєвих ситуацій дошкільники отримують можливість практично використовувати сформовані мовленнєві навички. Подібна діяльність сприяє розвитку самостійності мовлення та підвищенню комунікативної активності [1; 3].

Суттєве значення у корекційній роботі має розвиток діалогічного мовлення як основи формування монологічних висловлювань. У процесі спілкування дитина вчиться формулювати думки, ставити запитання та підтримувати комунікацію. Поступове ускладнення мовленнєвих завдань забезпечує перехід від коротких відповідей до розгорнутих висловлювань. Завдяки цьому формується здатність самостійно будувати зв'язні розповіді [2].

Ефективність формування зв'язного мовлення значною мірою залежить від взаємодії логопеда, педагогів і батьків. Узгодженість корекційного впливу дозволяє забезпечити систематичне закріплення мовленнєвих навичок у різних видах діяльності. Батьки мають можливість підтримувати мовленнєву активність дитини у повсякденному спілкуванні, а педагоги

сприяють розвитку комунікативних умінь у колективній діяльності. Такий підхід створює умови для більш ефективного розвитку мовлення [4].

Важливим аспектом логопедичної допомоги виступає індивідуалізація корекційної роботи. Кожна дитина із загальним недорозвитком мовлення має власні особливості розвитку, тому зміст і методи роботи повинні відповідати рівню мовленнєвих можливостей дошкільника. Урахування індивідуальних потреб дозволяє підвищити результативність корекційного процесу та забезпечити поступовий розвиток мовленнєвих умінь [5].

Отже, формування зв'язного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення виступає важливим напрямом логопедичної роботи. Комплексний підхід до розвитку словникового запасу, граматичної будови мовлення, мислення та комунікативних навичок забезпечує формування здатності до побудови логічних і послідовних висловлювань. Систематична корекційна робота сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку комунікативної компетентності та підготовці дитини до успішного навчання у школі [1; 5].

Список використаних джерел

1.Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2015. 672 с.

2.Тарасун В. В. Логопедія. Теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 384 с.

3.Шеремет М. К., Конопляста С. Ю. Логопедія : теорія та практика корекційної роботи. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 320 с.

4.Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 320 с.

5.Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 256 с.

ФЕДОРЯЧЕНКО Яна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник:
ПЄХАРЄВА Альона, *кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ З ДОРОСЛИМ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТИЧНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Розвиток міжособистісних стосунків у дітей з розладами аутистичного спектру посідає важливе місце у сучасній спеціальній та інклюзивній освіті, оскільки саме труднощі соціальної взаємодії, емоційного відгуку, встановлення контакту та підтримання спілкування істотно ускладнюють включення дитини в систему взаємин із ровесниками й дорослими. У таких умовах дорослий постає не лише організатором освітнього процесу, а й безпосереднім посередником між дитиною та соціальним середовищем, який допомагає їй зрозуміти правила взаємодії, емоційні сигнали, зміст спільної діяльності та соціально прийнятні способи поведінки.

Проблему соціального розвитку, формування комунікації та педагогічної підтримки дітей з розладами аутистичного спектру висвітлено у працях Т. Гладун, І. Недозим, Л. Рибченко, Т. Скрипник, М. Козак. У названих дослідженнях обґрунтовано значення спеціально організованого середовища, поетапного формування соціальної поведінки, ролі дорослого у встановленні

контакту з дитиною, а також потребу узгодженої взаємодії фахівців і батьків у процесі корекційно-розвиткової роботи.

Соціальна взаємодія з дорослим є первинною основою розвитку міжособистісних стосунків дитини з розладами аутистичного спектру, оскільки саме у взаємодії з педагогом, психологом, асистентом учителя чи батьками дитина поступово засвоює моделі соціально прийнятної поведінки. Для такої категорії дітей важливими є передбачуваність, емоційна безпека, чітка структурованість ситуації, повторюваність дій і доступність соціальних вимог. За таких умов дорослий допомагає дитині зосередитися на партнері по спілкуванню, утримувати спільну увагу, реагувати на звернення, наслідувати дії, розуміти черговість і правила контакту [4, 5].

Взаємодія з дорослим має не заміщувати контакти з іншими дітьми, а підготовлювати до них. Саме дорослий виступає посередником у формуванні перших міжособистісних зв'язків, коли навчає дитину звертатися до ровесника, чекати відповіді, дотримуватися черговості у грі, приймати допомогу, висловлювати прохання, спільно виконувати завдання. Ефективними є моделювання соціальних ситуацій, коментування дій, використання візуальних підказок, соціальних історій, рольових вправ і спеціально організованих ігор, у яких дорослий поетапно переводить дитину від взаємодії «дорослий - дитина» до взаємодії «дитина - дитина» [3, 5].

Особливого значення набуває узгодженість дій усіх дорослих, які супроводжують дитину. Коли подібні правила взаємодії, способи підтримки, візуальні алгоритми та вимоги застосовуються і в закладі освіти, і вдома, дитина швидше переносить набуті соціальні навички у нові ситуації. Родинне середовище в цьому процесі виконує не другорядну, а рівнозначну функцію, оскільки саме в повсякденному житті закріплюються навички звернення, співпраці, емоційного відгуку, прийняття допомоги, вираження власних потреб та участі у спільній діяльності [2].

Ефективність такого процесу забезпечується системністю корекційно-розвиткової роботи, за якої формування соціальної взаємодії не обмежується окремими епізодичними вправами, а реалізується послідовно, цілеспрямовано й у різних видах діяльності дитини. Важливе значення має структурованість середовища, оскільки передбачуваність простору, режиму, правил і способів комунікації знижує рівень тривожності дитини та створює умови для більш упевненого входження у соціальний контакт. Не менш суттєвою є поетапність формування соціальних дій, коли дорослий поступово навчає дитину встановлювати контакт, підтримувати взаємодію, дотримуватися черговості, реагувати на емоційні сигнали співрозмовника та використовувати прийнятні способи вираження власних потреб. Водночас результативність такої роботи значною мірою залежить від єдності вимог з боку педагогів і батьків, адже узгоджені підходи до спілкування, підтримки та закріплення соціально прийнятної поведінки забезпечують перенесення набутих навичок у різні життєві ситуації та сприяють їх стійкому закріпленню [1].

Отже, соціальна взаємодія з дорослим є важливою умовою успішного розвитку міжособистісних стосунків дітей з розладами аутистичного спектру. Вона створює підґрунтя для формування довіри, спільної уваги, наслідування, розуміння соціальних правил і поступового входження дитини в систему контактів із ровесниками.

Список використаних джерел

1.Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутистичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8. С. 294-302.

2.Козак М. Роль батьків у реалізації TEACCH підходу: як ефективно взаємодіяти з дитиною вдома. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 85, т. 1. С. 343-349. DOI: 10.24919/2308-4863/85-1-52.

3.Недозим І. В. Корекція і розвиток соціальної комунікації та взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектра. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 4. С. 69-81.

4.Рибченко Л. К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. Науковий часопис Національного педагогічного

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32, ч. 2. С. 83-90.

5.Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра : навч.-метод. посіб. Київ : Гнозіс, 2013. 60 с.

ФЕНЦИК Оксана,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
БАБИЧ Наталія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Формування читацької грамотності є одним із надважливих завдань початкової освіти, адже у цей період закладаються базові її вміння – читати та розуміти прочитане. Читацька грамотність молодших школярів із дислексією сьогодні постає фундаментальним викликом для сучасної інклюзивної освіти, оскільки саме ця інтегративна якість особистості визначає траєкторію подальшого інтелектуального розвитку, академічну успішність та соціалізацію дитини в сучасному інформаційному суспільстві. Проте упродовж останніх десятиліть помітною є тенденція до збільшення кількості учнів молодшого шкільного віку з дислексією, які мають стійкі труднощі в опануванні навичкою читання, що й ускладнює формування читацької грамотності. За даними міжнародних досліджень [7], дислексія охоплює від 5 до 10% учнів початкової школи, а це означає, що практично в кожному класі є діти, які потребують спеціальної підтримки. З огляду на вказане, порушена проблема є нині вкрай актуальною.

Так, питання особливостей опанування навичкою читання упродовж багатьох років перебуває у центрі уваги наукових досліджень різних галузей, зокрема психології, педагогіки та нейролінгвістики тощо. На сучасному етапі проблемі формування грамотного читача присвячені ґрунтовні дослідження вітчизняних науковців О. Вашуленко, В. Мартиненко., О. Савченко., Т. Яценко та ін., а проблема формування навички читання у дітей з дислексією стала предметом ґрунтовних наукових розвідок як вітчизняних (зокрема, праці О. Аркадьєвої, Н. Бабич, Е. Данілавічютє, В. Ільяної, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.), так і зарубіжних науковців (A. Castles, R. Lyon, M. Rawson, M. Wolf, A.Wilmot та ін.) Проте і досі питання особливостей механізмів порушення навички читання у сучасних дітей молодшого шкільного віку із дислексією та стратегій їхньої підтримки в освітньому процесі є предметом активних наукових дискусій.

Читацька грамотність – це не тільки уміння швидко читати та розуміти прочитане, але й здатність аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію, узагальнювати її та уміти використовувати прочитане в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Слід зазначити, що початкова школа забезпечує лише перший етап формування читацької грамотності – опанування повноцінної навички читання і роботи з текстом, а подальше її удосконалення відбувається на інших рівнях освіти та упродовж життя. Водночас дислексія є одним вагомих бар'єрів формування читацької грамотності, яка ускладнює формування технічної сторони навички читання та перешкоджає повноцінному розумінню тексту.

Для глибшого розуміння явища дислексії необхідно звернутися до аналізу його сутності, з'ясувати причини виникнення.

Аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні підходи до пояснення причин дислексії ґрунтуються на різних теоретичних позиціях, однак більшість досліджень зосереджена на

виявленні її внутрішніх механізмів. У науковому дискурсі умовно виокремлюють біологічні та когнітивні чинники, взаємодія яких зумовлює виникнення труднощів писемного мовлення.

Так, дослідниця в галузі спеціальної освіти В. Ільяна [3], дислексію визначає як часткове порушення процесу читання, що виявляється у стійких специфічних помилках під час читання, зумовлене несформованістю мовленнєвих і когнітивних механізмів. У науковому доробку вченої дислексія розглядається крізь призму усно-мовленнєвого, зорового дефіцитів та інших базових чинників, що визначають складну психологічну структуру процесу читання. Уважаємо, що такий підхід є обґрунтованим, оскільки дозволяє провести діагностику усіх компонентів психологічної структури читання та визначити поетапну систему корекції виявлених порушень.

Учасники Міжнародної асоціації дислексії у 2025 році запропонували оновлені підходи до визначення сутності дислексії, яке, на їх думку, має сприяти більш інклюзивному, науково обґрунтованому розумінню дислексії в усьому світі та заохочувати раннє виявлення та належну підтримку. Так, дислексію розглядають як специфічне порушення навчальної здатності, що характеризується труднощами в читанні слів та/або правописі та проявляється у широкому спектрі труднощів різного ступеня вираженості: труднощах декодування, правильності, швидкості читання, проблеми з розумінням прочитаного, порушеннями правопису та ін. Відповідно до IDA 2025, причини дислексії є складними, включають поєднання генетичних, нейробіологічних та середовищних впливів, які взаємодіють протягом усього розвитку. У сучасному визначенні зміщено акцент від вузького фонологічного дефіциту до ширшого мовленнєво-когнітивного аспекту, виокремлено вторинні наслідки дислексії та закцентовано на важливості раннього її виявлення, а також необхідності визначення сильних сторін та конкретних потреб учнів з дислексією для надання їм цілеспрямованої системної підтримки для розвитку читацької грамотності[6].

Розглянувши специфіку дислексії у вітчизняному та міжнародному контексті, можна констатувати, що вона суттєво впливає на процес формування читацької грамотності молодших школярів, що зумовлює необхідність своєчасного виявлення стійких порушень читання/письма та надання комплексної психолого-педагогічної підтримки таким дітям.

Погоджуємось, що раннє з'ясування чинників, що зумовлюють труднощі у навчанні молодших школярів, а також чітке розмежування типів помилок і розуміння механізмів їх виникнення створюють підґрунтя для ефективної підтримки дитини, її повноцінного особистісного розвитку й успішної інтеграції в соціумі [2, с.104].

Науково констатовано, що у процесі формування навички читання виділяється кілька етапів: аналітичний, синтетичний та етап автоматизації, проте етап автоматизації для учнів з труднощами оволодіння навичками читання є значно довшим. Тому для дітей з дислексією важливо забезпечити можливість цілеспрямованого корекційного впливу, побудови системної роботи з подолання порушень читання/письма, профілактики шкільної дезадаптації саме в умовах інклюзивного освітнього середовища [5, с.136-156].

Суголосні з думкою В. Мартиненко, що чимало учнів на етапі вступу до школи демонструє функціональну незрілість ключових когнітивних процесів, що істотно ускладнює формування навички читання. Це зумовлює необхідність комплексного поглибленого діагностичного обстеження, спрямованого на визначення реального рівня когнітивного розвитку дитини з урахуванням її соціальної ситуації розвитку та подальшим проєктуванням індивідуалізованої корекційно-розвиткової роботи. Водночас у школі діагностика здійснюється поверхово, здебільшого фіксують лише окремі очевидні порушення, тоді як базові предиктори становлення читання – зокрема рівень фонематичного розвитку, особливості зорового сприймання та інші когнітивні чинники залишаються поза аналізом [4].

Як свідчать результати нашого дослідження, у початковій школі навчаються учні з незначними мовленнєвими порушеннями без інклюзивного супроводу, але в яких виявлено специфічні порушення писемного мовлення. Та слід зауважити, що дислексія, яка не була констатована фахівцем, та відсутність цілеспрямованої корекційно-розвивальної допомоги на етапі початкової школи не тільки впливає на стан формування навички читання, а призводить до формування вторинних девіантних моделей поведінки, спричинених хронічною навчальною

неуспішністю. Крім того, без точної диференціальної діагностики причин порушення здатності до оволодіння навичками читання та письма вчитель не може обрати правильну стратегію навчання. Тому ключовим викликом є розвиток діагностичної компетентності вчителя початкових класів, який має розрізняти специфічні розлади читання/письма та прояви педагогічної занедбаності чи наслідок браку зусиль. У разі виникнення підозри на дислексію необхідно документувати прояви, негайно повідомити психолога закладу освіти, а також тактовно повідомити батьків про потребу звернення в ІРЦ для проходження фахового оцінювання стану писемного мовлення.

Підтримка молодших школярів з дислексією передбачає організацію цілеспрямованої системи адаптивного навчання, яка не лише компенсує наявні труднощі, а й сприяє розкриттю індивідуального потенціалу дитини. У контексті індивідуалізації навчання особливого значення набувають мультимедійні та інтерактивні технології, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів з дислексією, залучити різні каналів сприймання інформації. Так, застосування мультисенсорного підходу, що передбачає одночасне залучення візуального, аудіального та кінестетичного каналів, та правильний вибір шрифту є вкрай важливими у навчанні дітей із дислексією. Дослідниками встановлено, що у разі дефіциту зорового сприймання, використання спеціально адаптованих шрифтів, зокрема шрифт Inclusion UKR, є зручним для читання завдяки адаптованій формі літер, яка знижує когнітивне навантаження, забезпечує краще сприймання текстів та підвищує якість читання дітей з дислексією [1, с.11].

Водночас важливо наголосити, що оволодіння повноцінною навичкою читання учнями з дислексією та формування в них читацької грамотності можливо лише за умови системно організованої цілеспрямованої діяльності через модифікацію чи адаптацію навчання, відповідно до освітніх потреб дитини, впровадження мультимедійнійних та інтерактивних технологій, мультисенсорного підходу, а також систематичного моніторингу прогресу та міждисциплінарної співпрацю команди психолого-педагогічного супроводу, причому раннє втручання значно підвищує ймовірність позитивного результату.

Отже, узагальнення результатів вітчизняних та міжнародних досліджень дає підстави стверджувати, що дислексія є складним, багатоаспектним розладом лінгвістично-когнітивного характеру, який проявляється у системних труднощах у розвитку як технічних, так і семантичних аспектів навичок читання. Це призводить до значних обмежень у розвитку читацької грамотності у молодших школярів, що, у свою чергу, негативно позначається на їхній успішності, когнітивному розвитку та соціальній адаптації. Разом з тим, ефективність розвитку читацької грамотності у дітей з дислексією безпосередньо залежить від своєчасності виявлення механізмів порушення, глибини діагностичного обстеження та обґрунтованості вибору логопедичних стратегій. Ключове значення має комплексний підхід, що передбачає поєднання мультисенсорного навчання, адаптації освітнього середовища, використання спеціальних типографічних рішень, а також систематичну міждисциплінарну співпрацю фахівців психолого-педагогічної команди підтримки.

Список використаних джерел

1.Бабич Н. М., Любенко Л. В. Дослідження навички читання у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засобами сучасної типографіки. Norwegian Journal of development of the International Science. 2021. №4 (54). С. 6-12. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34624 (дата звернення: 15.04.2026).

2.Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць, 2016. №32. С.101-108. URL: https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/7566 (дата звернення: 15.04.2026).

3.Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ, 2023 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361 (дата звернення: 15.04.2026).

4.Мартиненко В. О. Програмові вимоги до формування навички читання молодших школярів і реалії шкільної практики//Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної

науково-практичної конференції 14 травня 2019 року . Педагогічна думка, м. Київ, Україна, 2019. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716696 (дата звернення: 16.04.2026).

5.Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. Київ: «Каравела», 2017. 316 с.

6.International Dyslexia Association. IDA's 2025 definition of dyslexia. Dyslexia, 2025. 31(2). 123–130. URL: https://doi.org/10.1002/dys.70022 (дата звернення: 15.04.2026).

7.Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. Prevalence ofDevelopmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. Brain Sciences, 2022. 12(2). 240. URL: https://doi.org/10.3390/brainsci12020240 (дата звернення: 15.04.2026).

ФОРОСТ Тетяна,
здобувачка вищої освіти спеціальності
А6 «Спеціальна освіта. Логопедія»
КОСТАК Катерина,
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної педагогіки
ХНПУ імені Г.С.Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З РАС ЩОДО СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

Зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) вимагає переосмислення традиційних моделей психолого-педагогічної та логопедичної допомоги, зокрема у напрямі активного залучення родини до процесу розвитку мовлення. Для дитини з РАС мовленнєва активність не формується спонтанно, вона потребує систематичного стимулювання в умовах природної взаємодії, де кожна побутова ситуація може стати комунікативним ресурсом. Особливість цього порушення полягає в якісній своєрідності соціальної взаємодії, обмеженості ініціативи, труднощах встановлення спільної уваги, дефіциті наслідування та варіативності сенсорного реагування. В таких умовах саме батьки стають первинними медіаторами між дитиною та соціальним світом, а їхня компетентність у питаннях стимулювання мовлення визначає динаміку розвитку комунікативної сфери.

Побутове середовище містить безліч природних можливостей для формування мовленнєвих реакцій: спільна гра, прийом їжі, одягання, прогулянка, емоційний контакт. Проте без спеціального інструктування та підтримки дорослі часто зосереджуються на поведінкових труднощах, недооцінюючи потенціал щоденної комунікації [1, с. 12]. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю створення цілісної системи роботи з батьками, яка поєднує логопедичні методики, психолого-педагогічний супровід та організацію домашніх мовленнєвих практик. Особливої ваги набуває перевірка ефективності такої співпраці експериментальним шляхом, що дозволяє оцінити зміни у рівні мовленнєвої активності дітей у реальних життєвих умовах. Розроблення та впровадження програми взаємодії логопеда й родини відкривають можливості для формування стійкої комунікативної ініціативи дитини та підвищення якості її соціальної інтеграції.

Проблематику розвитку мовлення дітей з РАС досліджували Бєлова О. Б. [1], Кавиліна Г.К. [2], Мартиненко І. В. [3], Паласевич І. Л., Семенюк В. І. [4], Швець Т. А. [5]та ін.

Бєлова О. Б. розглядає мовленнєвий розвиток дітей із РАС, і відмічає, що він не лише у площині формування звукової мови, а й у ширшій системі комунікативних механізмів, що поєднують сенсорне сприймання, когнітивну обробку сигналів і соціальну інтерпретацію поведінки співрозмовника. У ранньому дитинстві можна спостерігати іншу динаміку становлення передмовленнєвих форм взаємодії: погляд, жест, мімічні реакції, ритм рухів іноді не синхронізуються із поведінкою дорослого. Це не означає відсутності комунікативного потенціалу;

радше формується інший спосіб налаштування на інформаційні сигнали. Нейропсихологічні спостереження демонструють, що слухова система дитини може обробляти мовні стимули інакше: тембр голосу, частотні коливання, ритм фрази сприймаються окремими сенсорними елементами, а інтеграція їх у смислову структуру потребує додаткового часу. Саме тому деякі діти довго залишаються на етапі ехолалічних повторень; почута фраза відтворюється майже дослівно, іноді із збереженням інтонації. У цьому процесі прихована складна когнітивна робота: мозок поступово формує зв'язки між звуковою оболонкою слова та ситуацією, у якій воно використовується. Мовлення нерідко виникає у вигляді готових мовних блоків, що пізніше розчленовуються на окремі семантичні одиниці. Вербальна система формується через накопичення мовних шаблонів; вони закріплюються у пам'яті як стабільні ритмічні конструкції [1, с. 17]. У комунікації дитина може використовувати незвичну інтонаційну структуру: паузи, темп, висота голосу іноді не збігаються з типовими нормами мовленнєвої мелодики. Проте у цих особливостях простежується власна логіка мовленнєвої організації: слова функціонують як інструменти орієнтації у світі подій. Коли комунікативне середовище підтримує різні способи вираження думки – словесні, жестові, графічні – мовленнєва система дитини поступово розширюється, поєднуючи вербальні та невербальні компоненти у цілісну комунікативну структуру [1, с. 18].

У випадках, коли формування усного мовлення відбувається повільніше, на перший план виходять альтернативні системи комунікації; вони не замінюють мову, а створюють міст між внутрішнім досвідом дитини та зовнішнім соціальним середовищем. У психолого-педагогічній практиці Мартиненко І. В. досліджує, що широко використовують візуальні символічні системи: картки із зображеннями предметів, схемами дій, фотографіями ситуацій. Кожен такий символ виконує роль знаку, що представляє певне значення; дитина навчається співвідносити зображення із реальним об'єктом або дією. З часом ця система перетворюється на своєрідну мову образів. Коли дитина обирає картку із зображенням води, вона фактично формує комунікативний акт – повідомляє про потребу. Нейропсихологічні дослідження показують, що використання графічних знаків активує ті самі когнітивні мережі, які згодом беруть участь у мовній обробці інформації. Таким чином, альтернативна комунікація стає не лише засобом спілкування, а й інструментом розвитку мовленнєвих механізмів. Поступово до цієї системи додаються жести, мімічні сигнали, короткі словесні конструкції. Комунікативна поведінка набуває багатоканальної структури: інформація передається через поєднання руху, зображення, звуку [3].

Кавиліна Г.К. досліджує, що в цьому процесі формується новий досвід соціальної взаємодії. Дитина починає усвідомлювати, що її сигнали впливають на поведінку інших людей; з'являється відчуття ефективності власних дій. Такий досвід має потужний розвивальний ефект: він стимулює когнітивну активність, сприяє розширенню словникового запасу, формує готовність до діалогу. Через регулярну практику альтернативні засоби комунікації можуть поступово трансформуватися у більш складні мовні конструкції. Система знаків стає основою для формування абстрактних понять, що відкриває нові можливості для навчання [2, с. 120].

Паласевич І. Л., Семенюк В. І. висвітлюють думку, що навчання батьків практичним прийомам стимулювання мовлення передбачає системну підготовку, що поєднує теоретичні знання та відпрацювання навичок у реальних ситуаціях. Консультаційний блок охоплює розбір індивідуального профілю дитини: рівень рецептивного й експресивного мовлення, ступінь сформованості спільної уваги, особливості сенсорної реактивності. На основі цього профілю вибудовується програма домашніх занять. Тренінгові сесії включають моделювання діалогів, де дорослі вчаться використовувати техніку «очікувальної паузи», що стимулює ініціативу; метод розширення висловлювання, коли до короткої репліки додається нова лексична одиниця; прийом вербалізації дій під час спільної гри. Супервізійний супровід дозволяє коригувати помилки: надмірну кількість запитань, швидкий темп мовлення, ігнорування невербальних сигналів. Поступово батьки опановують стратегію слідування за інтересом дитини, перетворюючи навіть стереотипні дії на можливість для комунікації [4, с. 30-31].

Розширення словника відбувається через тематичні блоки, що вплітаються у щоденні події: приготування їжі, прогулянку, купання. Діалогічна взаємодія формується через обмін репліками, де дорослий не домінує, а створює простір для відповіді. Технічний інструментарій охоплює

використання візуальних карток, альтернативних систем комунікації, жестової підтримки. Таке поєднання вербальних і невербальних засобів підсилює розуміння й сприяє поступовому переходу до усного мовлення. Регулярність занять і фіксація досягнень у щоденниках спостережень забезпечують контроль динаміки та корекцію стратегії [4, с. 33].

У структурі довготривалої співпраці логопеда з родиною поступово формується особливий тип взаєморозуміння, який виходить за межі інструкцій чи рекомендацій і набуває характеру спільного мислення про дитину. Це мислення не є абстрактним: воно виникає в конкретних епізодах, коли дорослі починають помічати те, що раніше залишалося поза увагою – короткий рух очей, затримку дихання перед вокалізацією, зміну пози тіла в момент очікування відповіді. В таких деталях відкривається нова картина розвитку, де мовлення постає не як кінцева мета, а як процес, що народжується з мікровзаємодій. Логопед у цьому процесі виступає своєрідним провідником уваги: він допомагає «побачити» те, що вже відбувається, але ще не усвідомлюється як значуще.

Через це змінюється сам спосіб присутності дорослого поруч із дитиною – зникає поспіх, з'являється уважність до пауз, до незавершених жестів, до тих моментів, коли комунікація ніби зависає, але саме в цій «порожнечі» формується можливість для нового висловлювання. Така перебудова сприйняття не відбувається миттєво; вона потребує часу, повторення, іноді – сумнівів і повернень до попередніх моделей поведінки. Проте поступово виникає стійка здатність витримувати невизначеність, не заповнюючи її надмірною стимуляцією. У цьому стані дорослий стає не лише учасником взаємодії, а й її тонким налаштовувачем, який відчуває ритм і дозволяє йому розгортатися природно.

Швець Т. А. розглядає те, що в подальшому розвитку системної роботи з родиною починає проявлятися ще один вимір – здатність інтегрувати мовленнєві навички у ширший соціальний простір, де взаємодія виходить за межі звичних сімейних сценаріїв. Тут виникає складне завдання перенесення сформованих патерів у нові умови: зустрічі з іншими дітьми, перебування у громадських місцях, участь у спільних активностях [5, с. 34]. Родина, яка вже опанувала базові принципи взаємодії, починає діяти більш гнучко – вона здатна адаптувати темп, інтонацію, рівень стимуляції залежно від ситуації. Логопед супроводжує цей процес, допомагаючи розпізнавати моменти перевантаження, своєчасно знижувати інтенсивність взаємодії або, навпаки, підтримувати ініціативу дитини, коли вона з'являється. У таких умовах мовлення перестає бути лише інструментом домашнього спілкування і поступово набуває соціальної функції – воно починає включати дитину у ширший контекст взаємодії з іншими людьми. Водночас зберігається індивідуальна траєкторія розвитку: кожен новий крок відбувається з урахуванням попереднього досвіду, без різких змін, які могли б викликати дезорганізацію поведінки [5, с.35].

Таким чином, РАС і тяжкі порушення мовлення не зводяться лише до дефіциту слів чи звуків; йдеться про складну перебудову комунікативної системи, де поєднуються нейробіологічні механізми, сенсорна організація, емоційна регуляція та соціальний досвід. Ми вважаємо, що родина стає тим середовищем, у якому мовлення набуває функціонального змісту, переходить від ізольованих реакцій до усвідомленого діалогу. Системна підтримка, професійний супровід логопеда й щоденна залученість дорослих формують простір для поступового розширення словника, розвитку ініціативності й соціальної включеності.

Список використаних джерел

1.Бєлова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Київ. 2022. 29 с. URL: http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf (дата звернення: 11.04.2026).

2.Кавиліна Г.К. Особливості організації заняття з логоритміки у дітей з РАС. Іноваційна педагогіка. Одеса. 2021. 119–122 с.

3.Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/7748 (дата звернення: 13.04.2026).

4.Паласевич І. Л., Семенюк В. І. Мовленнєво-творча діяльність дітей старшого дошкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. Вип. 79 (т. 2). С. 30–34. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34602 (дата звернення: 08.04.2026).

5.Швець Т. А. Організація мовленнєво-ігрової діяльності здобувачів дошкільної освіти в контексті розвитку мовлення особистості дитини. Педагогічні науки. 2022. № 99. С. 30–36. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4511(дата звернення: 13.04.2026).

ЧЕЛАПКО Ірина,
здобувачка вищої освіти за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта. Логопедія»
КОСТАК Катерина,
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ В КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ГОЛОСУ ТА ІНТОНАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ III–IV РІВНЯ

Використання пісенного матеріалу в корекції порушень голосу та інтонації у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III–IV рівня розглядається як один із продуктивних напрямів логопедичної роботи, що поєднує мовленнєвий, дихальний, слуховий, емоційний і ритмічний компоненти впливу.

У дітей цієї категорії часто спостерігаються не лише труднощі звуковимови, лексико-граматичного оформлення висловлювання та зв'язного мовлення, а й виражені недоліки просодичної сторони мовлення [2].

Вони можуть виявлятися у монотонності, недостатній виразності, порушенні мовленнєвого дихання, слабкому голосі, нестійкому темпі, нерівномірному ритмі, труднощах інтонаційного оформлення фрази. Такі особливості ускладнюють комунікацію, знижують зрозумілість мовлення для співрозмовника та негативно впливають на навчальну діяльність дитини, особливо в умовах шкільного спілкування, де значення мають чіткість висловлювання, уміння передавати зміст інтонаційно та дотримуватися мовленнєвої виразності.

Пісенний матеріал у цьому контексті є не лише засобом музичного розвитку, а й спеціально організованим корекційним ресурсом. Спів природно активізує дихання, формує плавний видих, сприяє координації роботи голосового апарату, стимулює слухову увагу та розвиває відчуття мелодики мовлення [5]. На відміну від звичайного тренувального повторення слів або фраз, пісня створює емоційно насичену ситуацію, у якій дитина легше включається в діяльність, краще утримує увагу і відтворює мовленнєві зразки з меншою напругою [1]. Поєднання слова, мелодії, ритму та руху забезпечує багатоканальне сприйняття, що підвищує ефективність засвоєння інтонаційних моделей і нормалізації голосоподачі. Завдяки цьому корекційна робота набуває природнішого характеру, а вправи не сприймаються дитиною як одноманітне тренування.

У дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ III–IV рівня нерідко виявляються слабкість голосу, швидка втомлюваність під час мовлення, форсоване або поверхневе дихання, нестача координації між вдихом, видихом і фонацією. У багатьох випадках дитина починає говорити на залишковому повітрі, робить невиправдані паузи, не вміє інтонаційно виділяти смислові центри висловлювання [2].

Спів, побудований на доступному діапазоні й помірному темпі, дає змогу поступово формувати правильний фонаційний видих, м'який голосопочаток, силу та тривалість звучання. Регулярне виконання вокально-мовленнєвих вправ на основі коротких поспівок, ритмізованих фраз і нескладних дитячих пісень допомагає узгоджувати роботу артикуляційного, дихального та голосового механізмів. Особливо доцільним є використання мелодій із чіткою ритмічною структурою, повторюваними фразами та зрозумілим текстом, що відповідає віковим і мовленнєвим можливостям учнів [4].

Корекційна цінність пісенного матеріалу полягає також у його впливі на інтонаційну сторону мовлення. Інтонація є складним утворенням, до якого входять мелодика, логічний наголос, ритм, темп, паузація та емоційне забарвлення висловлювання. Для дітей із системним мовленнєвим недорозвиненням характерне спрощене інтонаційне оформлення, обмежена здатність передавати запитання, прохання, подив, радість або завершеність думки за допомогою голосу [5]. Пісня моделює висотні зміни, ритмічні контрасти та смислові акценти в доступній формі. Дитина, наслідуючи дорослого, вчиться змінювати висоту тону, силу голосу, тривалість звучання, що згодом переноситься в усне мовлення. Саме через інтонування тексту формується відчуття завершеності фрази, емоційної виразності та комунікативної доцільності мовлення.

Ефективність застосування пісенного матеріалу значною мірою залежить від добору репертуару та методики подання. Для корекційної роботи слід обирати пісні з вузьким діапазоном, чітким ритмом, невеликим обсягом тексту, зрозумілою лексикою та позитивним емоційним змістом.

Не менш істотним є поступове ускладнення завдань: від наслідування окремих звуків, складів і інтонаційних моделей до відтворення повних музично-мовленнєвих фраз, діалогічних побудов і коротких пісенних текстів [3]. Доцільно поєднувати спів із дихальними вправами, ритмічними рухами, плесканням, жестовою підтримкою, елементами логоритміки та слуховим аналізом.

Така організація занять дає змогу не лише коригувати голосоутворення, а й закріплювати темпо-ритмічну структуру мовлення, розвивати фонематичне сприймання та підвищувати загальну мовленнєву активність.

На нашу думку, пісенний матеріал є доцільним засобом логопедичної корекції, оскільки він впливає не лише на технічний бік мовлення, а й на емоційну залученість дитини до процесу навчання. Діти молодшого шкільного віку значно легше сприймають ритм, інтонацію та мелодику мовлення саме через музично організований матеріал, ніж через одноманітні тренувальні вправи. У зв’язку з цим пісня може розглядатися як природний механізм активізації голосових і мовленнєвих можливостей дитини.

Ми вважаємо, що особливу цінність пісенний матеріал має саме в роботі з дітьми із ЗНМ III–IV рівня, оскільки в них порушення голосу та інтонації часто поєднуються із труднощами загальної мовленнєвої організації, недостатньою виразністю висловлювання та зниженою впевненістю у власному мовленні. Через спів, повторення мелодико-ритмічних структур і наслідування інтонаційних зразків дитина поступово засвоює правильні мовленнєві моделі без надмірного напруження. Такий підхід створює більш комфортні умови для корекції та зменшує страх помилки. Хотілося б акцентувати увагу на тому, що пісенний матеріал не варто сприймати лише як допоміжний елемент заняття. Для нас він постає як повноцінний корекційний ресурс, який дозволяє зробити логопедичну роботу більш живою, доступною та результативною. Саме поєднання музики, слова, ритму й емоційної виразності, на наш погляд, забезпечує ширші можливості для формування правильної голосової та інтонаційної поведінки в дітей молодшого шкільного віку.

Пісенний матеріал може використовуватися на різних етапах логопедичної роботи. На початковому етапі він доречний для нормалізації мовленнєвого дихання, розвитку слухової уваги та підготовки голосового апарату до роботи. На наступних етапах його застосовують для формування сили, висоти, тривалості голосу, відпрацювання інтонаційних конструкцій, розвитку ритміко-мелодійної організації мовлення. На етапі закріплення спів допомагає переносити сформовані навички у спонтанне мовлення, оскільки дитина починає краще контролювати звучання власного голосу, інтонаційно точніше оформлює фрази, дотримується плавності й смислової завершеності висловлювання. Особливу результативність демонструє поєднання індивідуальних і підгрупових форм роботи, коли дитина має змогу наслідувати правильні зразки, але водночас отримує адресну корекційну допомогу [1].

Отже, використання пісенного матеріалу в корекції порушень голосу та інтонації у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ III–IV рівня сприяє комплексному розвитку просодичної сторони мовлення, покращенню голосоподачі, мовленнєвого дихання, ритмо-інтонаційної

виразності та слухової уваги. Застосування пісень у логопедичній роботі дає змогу поєднати корекційні, розвивальні й мотиваційні завдання, що підвищує ефективність занять і активізує мовленнєву діяльність дітей. Я переконана, що саме така форма роботи забезпечує більш природне й емоційно забарвлене засвоєння інтонаційних моделей та формує передумови для подальшого вдосконалення комунікативного мовлення.

Список використаних джерел

1.Постоян Н.О. Формування лексико-граматичної сторони мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Криворізький державний педагогічний університет. 2023. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11994 (дата звернення: 30.03.2026).

2.Руснак В.А. Корекція мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами логоритміки. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича. 2021. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3756/educ_2022_085.pdf (дата звернення: 30.03.2026).

3.Стахова Л.Л. Особливості формування просодичних компонентів мовлення у дітей дошкільного віку. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2016. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/4329/1/ilovepdf_com-156-159.pdf (дата звернення: 30.03.2026).

4.Трофименко Л.І. Програма з корекційно-розвиткової роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»). Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ. 2016. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705551/1/4-korekczijna-programa-5-10-klas-tpm.pdf (дата звернення: 30.03.2026).

5.Форостян О. І., Шевченко О. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. 2023. URL: https://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18304/1/Forostjan%2C%20Shevchenko.pdf (дата звернення: 30.03.2026).

ЧЕМОВА Маргарита, *здобувачка магістерського рівня вищої освіти спеціальності А6.01 Спеціальна освіта. Логопедія*
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
СІНОПАЛЬНІКОВА Наталія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки*
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ЗАПОБІГАННЯ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВТИКОМ МОВЛЕННЯ

Актуальною проблемою початкової освіти є помітне збільшення кількості учнів, які мають труднощі та порушення у формуванні навичок писемного мовлення. Одним з найпоширених недоліків писемного мовлення є часткове специфічне порушення процесу письма, зумовлене несформованістю або порушенням окремих психофізіологічних функцій, що беруть участь у письмі – дисграфія.

Дисграфія не пов’язана з інтелектуальною недостатністю чи недостатнім навчанням, а виникає через недоліки мовленнєвого та психічного розвитку. Основні підходи до розуміння дисграфії ґрунтуються на працях Р. Лалаєвої, Т. Філічевої, О. Корнєва, О. Лурії, Р. Левіної, Л.Спірової, Г. Чиркіної, Е. Данілавічютє, Є. Соботович, О. Гопіченко, М. Шеремет: письмо

розглядається як складна мовленнєва діяльність, що спирається на зоровий, слуховий, мовленнєво-руховий аналізатори; дисграфія виникає при несформованості фонематичних процесів, граматичного ладу мовлення, просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу; порушення письма часто мають системний характер і пов'язані з недоліками усного мовлення.

У науковій літературі найчастіше виокремлюють такі форми дисграфій: акустична (фонематична) – зумовлена недорозвиненням фонематичного сприймання та розрізнення звуків; артикуляторно-акустична – пов'язана з неправильним звуковимовленням, що переноситься на письмо; дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу – проявляється труднощами поділу слова на звуки та склади; аграматична – виникає при несформованості граматичної будови мовлення; оптична – спричинена недоліками зорового аналізу й синтезу, труднощами розрізнення графем за формою [3, с. 223].

Формування письма передбачає взаємодію таких компонентів: фонематичні процеси; лексико-граматична компетентність; мовленнєво-рухова координація; просторові та зорово-просторові функції; пам'ять, увага, довільна регуляція діяльності. Порушення будь-якого з цих компонентів може спричинити стійкі труднощі письма. Особливе місце належить фонематичним процесам, адже письмо ґрунтується на принципі звуко-буквеного аналізу.

Фонетико-фонематичний недорозвиток (ФФН) характеризується порушенням вимовної сторони мовлення, фонематичного слуху, фонематичного сприймання. Дитина може правильно відтворювати деякі звуки, але не розрізняє їх на слух, або навпаки – погано вимовляє й плутає. У класифікації загальних порушень мовлення. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФН) виступає одним із ключових факторів ризику розвитку дисграфії, оскільки у дітей спостерігаються порушення процесів сприймання, аналізу, диференціації та відтворення звуків [3, с. 401-403]. .

Науковці виділяють основні передумови засвоєння писемного мовлення та наслідки в разі їх недорозвинення: недостатній розвиток фонематичного аналізу – заміни/пропуски букв; неточна вимова – перенесення помилок у письмове мовлення; недоліки граматичного оформлення – аграматична дисграфія; недорозвинення зорово-просторових навичок – труднощі засвоєння графем [4, с. 469].

У молодших школярів із ФФНМ порушені фонематичні процеси, звуко-складова структура слова, недоліки лексико-граматичного компоненту мовлення, що створює значні труднощі при опануванні письма. Рання діагностика фонематичних порушень і систематичне логопедичне обстеження є основою для запобігання формуванню дисграфічних проявів. Ефективна профілактика дисграфії ґрунтується на комплексному підході, який включає розвиток фонематичних процесів, звуковимови, лексико-граматичної будови мовлення та навичок звуко-буквеного аналізу [1, с. 7].

Одним із важливих напрямів роботи є формування фонематичної обізнаності: вміння виділяти, впізнавати, порівнювати та диференціювати фонеми у різних мовленнєвих умовах. Розвиток операцій аналізу та синтезу (звукового, складового, морфемного, лексичного) створює базу для правильного становлення навички письма. Профілактичну роботу слід проводити не лише в умовах логопедичних занять, але й у форматі міждисциплінарної взаємодії: логопеда, учителя початкових класів, практичного психолога.

До ефективних методів запобігання дисграфії належать: ігрові логопедичні вправи, вправи на розвиток фонематичного слуху, мнемотехніки, артикуляційна гімнастика, робота з опорними схемами, дидактичні ігри. Використання сучасних дидактичних матеріалів і цифрових ресурсів (логопедичні платформи, інтерактивні вправи, тренажери) значно підвищує ефективність профілактичної роботи. Важливим чинником є також підвищення мовленнєвої компетентності батьків, їх залучення до виконання корекційних завдань у домашніх умовах.

Отже, своєчасна корекційно-профілактична допомога молодшим школярам з фонетико-фонематични недорозвитком дає змогу зменшити ризик виникнення стійких дисграфічних помилок, сприяє успішному засвоєнню письма і попереджує подальші труднощі навчання.

Список використаних джерел

1.Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2015. Вип. 33. С. 6-11.

2.Голуб Н. М. Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 15. С. 68–81.

3.Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. За ред. М.К. Шеремет. Київ: Видавничий дім "Слово", 2018. 856 с.

4.Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

5.Рібцун Ю.В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна і навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець. 2016. 192 с.

6.Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 212 с.

ЧУБИНСЬКА Віра,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Науковий керівник
***КАЛІНІНА Тетяна,** кандидат психологічних наук, доцент*
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ТРАВМА-ЧУТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Повномасштабне вторгнення в Україну докорінно змінило умови, в яких функціонує вітчизняна освіта. Школа більше не може залишатися осередком виключно академічних знань – вона стала простором, де щодня перетинаються навчання і виживання, дитячий розвиток і колективна травма. Мільйони учнів переживають або пережили досвід втрати, вимушеного переміщення, загибелі близьких чи постійного страху за власне життя. За таких умов традиційні педагогічні моделі виявляються недостатніми, а необхідність формування травма-чутливого освітнього середовища набуває стратегічного значення [3].

Травма-інформоване навчання – це не окрема методика, а цілісна філософія організації освітнього процесу, яка ґрунтується на розумінні того, як травматичний досвід впливає на мозок, поведінку та здатність дитини вчитися. Школа, чутлива до психічного здоров'я, будує своє середовище так, щоб воно не відтворювало і не підсилювало травму, а навпаки – сприяло відновленню та розвитку резильєнтності [1].

В основі травма-інформованого підходу лежить п'ятикомпонентна модель, яка охоплює: системне впровадження підходу на рівні закладу, формування безпечного середовища, соціально-емоційне навчання, розвиток резильєнтності та роботу зі складними ситуаціями [1]. Усі ці складові взаємопов'язані і не можуть ефективно функціонувати окремо одна від одної. Фундаментом моделі слугують чотири ключові принципи взаємодії: безпека, надійність, право голосу та взаємопідтримка.

Безпека в травма-чутливому середовищі є багатовимірним поняттям. Вона включає фізичну захищеність, емоційну стабільність та соціальну приналежність. Дитина, яка пережила травму, потребує передбачуваного, структурованого простору, де правила незмінні, а дорослі – надійні [2]. Надійність і прозорість досягаються через чіткі, послідовні ритуали та рутини: однаковий початок уроку, передбачувана структура дня, зрозумілі очікування – усе це формує в дитини відчуття контролю над ситуацією, яке було втрачено внаслідок травматичних подій [6]. Не менш важливим є повернення дитині права голосу і вибору: коли учень може обирати форму виконання завдання, місце в класі чи спосіб відповіді, він поступово відновлює відчуття власної суб'єктності. Нарешті, культура взаємопідтримки між педагогами, учнями та батьками формує те соціальне середовище, яке саме по собі є потужним ресурсом відновлення [5].

Організація фізичного простору школи відіграє значно більшу роль, ніж прийнято вважати. Кольорові рішення (перевага надається спокійним, приглушеним відтінкам), помірна кількість меблів, відсутність захаращеності – усе це знижує рівень сенсорного навантаження на нервову систему дитини, яка й без того перебуває в стані хронічного стресу [1]. У класах та коридорах доцільно облаштовувати так звані «зони заземлення» – невеликі куточки, де учень може на кілька хвилин усамітнитися, заспокоїтися та повернутися до стану, придатного для навчання. Такі простори не є привілеєм чи покаранням – вони є інструментом саморегуляції [8].

Візуальна та звукова гігієна також мають принципове значення. Надлишок яскравих плакатів і оголошень на стінах створює «візуальний шум», який виснажує увагу. Натомість зрозуміла піктографічна навігація та мінімалістичне оформлення допомагають дитині зосередитися. Різкі шкільні дзвінки є потужним тригером для дітей із симптомами посттравматичного стресу, тому їх заміна на мелодійні сигнали є не примхою, а обґрунтованим заходом [3]. Окремої уваги заслуговує алгоритм поведінки під час повітряних тривог: він має бути відпрацьований до автоматизму, спокійно і без паніки, щоб сам процес евакуації не ставав додатковим джерелом страху.

Концепція «зцілюючого класу» передбачає, що сам навчальний процес організовується як засіб профілактики ретравматизації. Щоденні стабілізаційні ритуали відіграють тут ключову роль. Персоналізоване вітання на початку уроку – коли вчитель звертається до кожного учня по імені та звертає увагу на його емоційний стан – є простим, але надзвичайно потужним інструментом [7]. Так звана «перевірка емоцій» (наприклад, через шкалу настрою або кольорові картки) дає педагогу важливу інформацію про те, хто сьогодні потребує особливої уваги, не вимагаючи від дитини вербалізувати те, що вона не готова проговорювати.

Включення коротких дихальних вправ та елементів майндфулнесу в структуру уроку допомагає учням регулювати власну нервову систему. Такі практики не потребують жодного додаткового обладнання і займають лише кілька хвилин, проте їхній вплив на здатність дітей зосереджуватися та опрацьовувати інформацію є доведеним [5]. При роботі з навчальним матеріалом педагог має свідомо оцінювати ресурси на наявність потенційних тригерів – військової тематики, образів руйнувань, сюжетів про втрату домівки. Завдання, що апелюють до сімейних фотографій чи особистих спогадів, можуть ненавмисно травмувати дітей, які пережили втрату [2]. Це не означає уникнення складних тем – але означає їх вдумливе, безпечне опрацювання.

Розпізнавання ознак травматизації є базовою компетенцією сучасного вчителя. Зміни в когнітивних функціях – погіршення пам'яті, розсіяна увага, труднощі з навчанням – часто є не проявом лінощів чи небажання вчитися, а прямим наслідком впливу стресу на роботу мозку [6]. Поведінкові зміни – агресія, замкненість, регресія до молодшої поведінки – так само сигналізують про необхідність підтримки, а не покарання. У моменти гострого емоційного збудження педагог може застосовувати прості, але ефективні техніки: дихання «по квадрату», де вдих, затримка, видих і пауза тривають однаково; вправу «Метелик» (самообіймання з почерговим постукуванням по плечах); техніку заземлення «5-4-3-2-1», яка задіює всі органи чуття та переключає увагу з травматичних переживань на реальність тут і зараз [4]. Ігрові та наративні методи – малювання, терапевтичні казки, рольові ігри – допомагають дітям, особливо молодшого віку, символічно опрацьовувати складний досвід, не вдаючись до прямого проговорення [7].

Усе викладене вище залишається декларацією, якщо не брати до уваги стан самого педагога. Вчитель, який щодня працює з травматизованими дітьми в умовах власної небезпеки та невизначеності, сам перебуває в зоні ризику вторинної травматизації та емоційного вигорання [1]. Робота під час війни суттєво деформує професійну ідентичність педагога: розмиваються межі між роллю вчителя, психолога і батька чи матері; змінюються ціннісні орієнтири та мотивація [1]. Вміння розпізнавати в себе стадії вигорання – від ентузіазму через цинізм до апатії – є першим кроком до самодопомоги. Практики відновлення ресурсу (контакт з природою, рух, творчість, дотримання базового режиму) мають стати нормою, а не розкішшю [4]. Модель BASIC Ph – яка описує шість каналів подолання стресу: переконання, емоції, соціальну підтримку, уяву, пізнання та фізичну активність – може бути корисним орієнтиром для педагога у пошуку власних ресурсів. Ключову роль відіграє адміністрація закладу: підтримувальна атмосфера в колективі, право на помилку без засудження, спільний аналіз складних ситуацій – усе це безпосередньо впливає на психічне здоров'я команди [8].

Впровадження травма-чутливої моделі в конкретному закладі потребує системного підходу. Першим кроком є формування команди змін і проведення чесного самоаналізу: SWOT-аналіз дозволяє виявити наявні ресурси і вузькі місця. Далі команда розробляє конкретні заходи, апробує їх і моніторить результати [1]. Серед перевірених програм, що можуть стати опорою в цьому процесі, – «Безпечний простір», «Стрес як ресурс», матеріали Інституту модернізації змісту освіти та рекомендації профільних міжнародних організацій [8].

Формування травма-чутливого освітнього середовища – це не короткострокова антикризова міра, а довгострокова інвестиція в людський капітал та національну стійкість. Школа, яка вміє безпечно тримати дитячий біль і водночас відкривати простір для розвитку, виконує роль, що виходить далеко за межі академічного навчання. Вона стає місцем, де діти вчаться не лише читати і рахувати, але й жити – попри все. Для цього освітяни потребують системної підтримки: постійного підвищення кваліфікації, доступу до супервізії та психосоціального супроводу на рівні держави [2]. Це не побажання – це умова, без якої стійка якісна освіта в повоєнній Україні неможлива.

Список використаних джерел

1.Арцимєєва Д., Терентьєва Г. «Коли світ на межі змін: впровадження моделі школи, чутливої до психічного здоров’я: методичний посібник». ГО «ГО ГЛОБАЛ», 2023. 161 с.

2.Дзюба Т. М. «Професійне здоров'я педагогів в умовах травми війною: виклики для професійної ідентичності та мотивації». Наукові записки. Серія: Психологія. 2025. № 2. С. 30–38.

3.Жовнич О., Тертична Т. «Травма-чутливий підхід у формуванні безпечного освітнього середовища в умовах війни». Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 2025. Вип. 14. С. 234–237.

4.«Травмачутливість у школі: поради педагогам». Освіта.UA. 2025.

5.Сенюта М. М. «Психосоціальний супровід учасників освітнього процесу: травма-інформований підхід у сучасній школі». Освітня платформа Вектор. 2026.

6.«Що таке травма-інформоване навчання: принципи та поради». Освіторія Медіа. 2024.

7.Мартиросян В. «Як підтримати дітей, що пережили психологічну травму: поради вчителям». Освіторія Медіа. ГО Gen.Ukrainian. 2024.

8.Гнєзділова І. «Створюємо травмочутливе освітнє середовище». Новини: Спільнота сучасних учителів і психологів. 2024.

ШАПОВАЛ Марина,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У сучасній українській педагогіці розвиток навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення розглядається як складний психолінгвістичний процес, що поєднує когнітивні, мовленнєві та нейропсихологічні механізми. Саме у цей віковий період активно розвиваються операції аналізу й синтезу мовного матеріалу: поступово дитина переходить від суто технічного відтворення графічних знаків до свідомого розуміння змісту прочитаного тексту. На цьому етапі труднощі, пов'язані з порушенням писемного мовлення, проявляються найвиразніше: уповільнене декодування, нестійкість фонематичного аналізу, фрагментарність смислової інтерпретації. Це питання особливо важливе під час навчання дітей з порушеннями письма та мовлення (дислексія, дисграфія), оскільки ці розлади впливають не лише на письмо, а й на читання, розуміння тексту та загальну успішність. Ці діти часто мають недорозвинені когнітивні процеси (увагу, пам'ять, сприйняття), що ускладнює формування повноцінної читацької діяльності як у початкових класах, так і в майбутньому.

Українські дослідники педагогічних умов розвитку пізнавальної діяльності дітей наголошують на необхідності створення спеціально організованого освітнього середовища, у якому навчальні дії набувають дослідницького характеру, а процес читання переходить у площину усвідомленого пізнання. У працях українських науковців Галецької Ю., Утьосової О., Е. [1], Данілавічютє, С. Заплатної, Коломоєць Т., Нагорняк Ю. [2], Литвин І. М., М. Шеремет [4] та інших розкриті основні принципи і методи формування різних складових мовлення дітей. Таким чином, потреба у вдосконаленні методики формування навичок усвідомленого читання у дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення, а також недостатня розробленість цієї проблеми в умовах сучасної освіти зумовлюють актуальність обраної теми дослідження.

Формування навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення постає як складний психолінгвістичний процес, у якому перетинаються механізми фонологічної обробки, зорово-просторової координації, мовленнєвої пам'яті та регуляторних функцій кори головного мозку. Коли дитина стикається з текстом, вона не лише декодує графеми, а й вибудовує внутрішню модель смислу, синтезує значення, прогнозує розвиток подій, співвідносить прочитане з власним досвідом. За наявності дисграфії або змішаних форм порушень письма цей ланцюг ускладнюється: фонематичні операції стають нестійкими, порушується автоматизація відповідностей між звуком і буквою, а робоча пам'ять перевантажується другорядними операціями. Галецька Ю., Утьосова О. розглядають, що в таких умовах читання легко перетворюється на механічне проговорювання без смислового проникнення. Усвідомленість читання передбачає здатність утримувати логічну структуру тексту, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнавати підтекст, контролювати власне розуміння. Ця здатність не виникає спонтанно; вона формується через поетапну організацію діяльності, де кожен крок підтримує нейрокогнітивні механізми [1, с. 55-56].

У дітей із порушенням писемного мовлення спостерігаються фрагментарність мовленнєвого аналізу, труднощі в оперуванні морфемною структурою слова, знижена швидкість лексичного доступу. Саме тому педагогічна стратегія має опиратися на інтеграцію логопедичної корекції та метакогнітивних вправ, що активізують самоспостереження за процесом читання. Коли дитина вчиться ставити до тексту запитання, прогнозувати зміст за заголовком, узагальнювати прочитане власними словами, у її когнітивній системі поступово зміцнюються зв'язки між

мовними та мисленнєвими структурами. Такий підхід змінює саме сприйняття тексту: він перестає бути набором літер і стає простором смислів, у якому дитина почувається дослідником, а не виконавцем механічної вправи [4, с. 22-26].

Розгортання цього процесу потребує чітко структурованої педагогічної моделі, що враховує особливості розвитку фонематичного слуху, артикуляційної моторики та темпоритмічної організації мовлення. Дитина молодшого шкільного віку перебуває на етапі інтенсивного формування префронтальних механізмів самоконтролю, тому навчальна взаємодія має сприяти розвитку внутрішнього мовлення як інструмента регуляції. Під час роботи з текстом доцільно використовувати стратегії поетапного декодування: спочатку актуалізація лексичного поля, потім спільне читання з паузами для осмислення, далі самостійне відтворення змісту. Така послідовність дає змогу знизити когнітивне навантаження й перенести фокус із технічних труднощів на смислову інтеграцію. У дітей із дисграфією часто виявляється нестійкість зорових образів слів, тому залучення мультисенсорних каналів – слухового, кінестетичного, візуального – сприяє стабілізації графемно-фонемних зв'язків. Коли дитина одночасно промовляє слово, проводить пальцем по тексту й співвідносить його з ілюстрацією, активізуються різні нейронні мережі, що посилюють запам'ятовування. Коломоєць Т., Нагорняк Ю. обґрунтовують, що усвідомлене читання формується також через розвиток семантичного прогнозування: учень навчається передбачати продовження речення, спираючись на граматичну й логічну структуру. Це тренує здатність будувати внутрішню гіпотезу щодо змісту, а отже – підтримує цілісність сприйняття [2]. Поступово дитина переходить від зовнішнього керування до самостійного контролю: вона помічає, коли сенс вислизає, повертається до складного фрагмента, уточнює значення незнайомого слова. У цей момент читання стає не лише навчальною дією, а формою інтелектуальної активності, що стимулює розвиток абстрактного мислення.

Узагальнюючи, формування навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення потребує комплексного підходу, який поєднує нейропсихологічну корекцію, мовленнєву терапію та педагогічну майстерність. Йдеться не лише про подолання технічних труднощів, а про створення умов для гармонійного розвитку мовної свідомості. Коли освітній процес вибудовується з урахуванням індивідуальної траєкторії дитини, її когнітивні ресурси поступово вивільняються для смислової роботи. Текст стає середовищем мислення, а не перешкодою. Через систематичну підтримку, емоційне залучення та розвиток метакогнітивних умінь дитина набуває здатності самостійно керувати власним читанням. Цей шлях не є швидким, проте він відкриває перспективу повноцінної участі в навчальному та соціальному житті. Усвідомлене читання перетворюється на фундамент подальшого інтелектуального становлення, де мовлення, мислення й особистісний досвід інтегруються в єдину динамічну систему, здатну до саморозвитку й творчого пізнання світу.

Список використаних джерел

1.Галецька Ю., Утьосова О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із системними порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2025. № 26. С. 55–65. URL: https://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/347610?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 27.03.2026).

2.Коломоєць Т., Нагорняк Ю. Актуальні аспекти проблеми порушення письма в учнів початкової школи // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2023. № 2 (28). URL: http://psv.udpu.edu.ua/article/view/291755 (дата звернення: 28.03.2026).

3.Литвин І. М., Яцина С. М. Порушення писемного мовлення як одна із проблем учнів початкової школи // Global Science: Prospects and Innovations: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 2023. С. 420–425.

4.Логопедія: підручник / за ред. Шеремет М. К. Київ: Слово, 2019. 856 с.

ШИРОКИХ Олена, *кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри природничих наук та здоров'язбереження, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради*
БАБИЧ Наталія, *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради*

МОВЛЕННЄВИЙ СКРИНІНГ ЯК ЗАСІБ РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти особливої уваги потребує своєчасне виявлення у дітей труднощів мовленнєвого розвитку. Кількість таких дітей поступово збільшується, тому з'являється потреба вдосконалювати способи їх виявлення та допомоги. Якщо порушення мовлення помітити вчасно, це дозволяє ефективніше організувати роботу спеціаліста. Крім того, це сприяє попередженню додаткових труднощів у навчанні та спілкуванні, які можуть негативно впливати на розвиток дитини та її адаптацію в суспільстві.

За даними досліджень у галузі логопедії, чим раніше виявити проблему, тим кращих результатів можна досягти під час корекційної роботи. Це допомагає дитині легше адаптуватися і краще почуватися у суспільстві. У цьому процесі важливу роль відіграє мовленнєвий скринінг. Це один із перших етапів обстеження, який дає змогу виявити можливі труднощі з мовленням у дітей. Його головна мета – зрозуміти, чи потрібне дитині більш детальне обстеження і допомога фахівця.

Науковці підтверджують ефективність використання скринінгових методик у ранньому віці дитини. Їх застосування дозволяє своєчасно реагувати на наявні порушення та підвищує результативність логопедичного втручання. Крім того, результати скринінгу є основою для розроблення індивідуальних програм розвитку, які враховують особливості дитини, її можливості та освітні потреби. Це, у свою чергу, сприяє більш успішному навчанню та соціалізації [6].

Аналіз сучасних досліджень показує, що мовленнєвий скринінг активно вивчається як важлива частина ранньої діагностики порушень мовлення.

У праці Ю. Рібцун та С. Долженко зазначається, що скринінг є першим етапом логопедичного обстеження. Він допомагає на ранньому етапі помітити порушення мовлення, зокрема заїкання, і вчасно розпочати корекційну роботу [5]. Дослідження О. Боряк підкреслюють, що скринінг особливо важливий саме у ранньому віці, коли у дітей тільки формуються основи мовлення. Автор звертає увагу на такі основні показники розвитку, як розуміння мовлення, активний словниковий запас і те, як дитина спілкується з іншими [1].

У сучасних роботах науковців також підкреслюється ефективність використання цифрових технологій у логопедичній діагностиці. Зокрема, дослідження, проведене В. Гладуш, Л. Котловою, Н. Красіковою, Н. Павлик, демонструє, що комп'ютеризовані системи дозволяють підвищити точність оцінювання мовленнєвих порушень та забезпечують індивідуалізацію корекційної роботи [3]. Важливим напрямом досліджень є інтеграція сенсорного та мовленнєвого скринінгу. Науковці доводять, що порушення мовлення часто пов'язані із сенсорними дефіцитами, тому комплексний підхід до діагностики є більш ефективним.

Окрему увагу приділено проблемі раннього виявлення порушень мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. У дослідженні І. Богданової та О. Таран зазначається, що скринінг дозволяє виявити порушення комунікації та імітаційної діяльності, що є ключовими передумовами мовленнєвого розвитку [2].

Міжнародні дослідження також підтверджують важливість скринінгу. Зокрема, у роботі B. Moell, S. Fredrik, P. Östberg, J. Beskow Jonas доведено, що мовлення може виступати надійним біомаркером різних патологій, а використання технологій машинного навчання відкриває нові

можливості для автоматизованого скринінгу [7]. Теоретичні засади проблеми розкрито у фундаментальних дослідженнях J. Park й M. Chang, які підкреслюють необхідність комплексного підходу до діагностики мовлення та визначають скринінг як складову багаторівневої системи оцінювання [8].

Метою нашої роботи є теоретичне обґрунтування сутності мовленнєвого скринінгу, визначення його основних критеріїв та аналіз значення для раннього виявлення порушень мовлення у дітей.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєвий скринінг є важливою частиною первинного обстеження розвитку дитини. Він дає змогу швидко оцінити, наскільки сформоване мовлення, і виявити можливі відхилення від вікової норми. При цьому скринінг не спрямований на постановку точного логопедичного чи медичного діагнозу. Він використовується для виявлення дітей, у яких є ризик виникнення порушень мовленнєвого розвитку. Це дає можливість вчасно направити дітей на більш детальне психолого-педагогічне обстеження та провести диференційоване обстеження для з'ясування причин і особливостей мовленнєвих труднощів.

Основними особливостями скринінгу є організація процедури, обмежений час проведення та можливість застосування у роботі з великою кількістю дітей. Суть скринінгу полягає в оцінці мовлення дитини з різних боків. Насамперед звертають увагу на правильність вимови звуків і те, як дитина їх розрізняє. Також оцінюють, як вона будує слова і речення та чи правильно їх використовує у мовленні. Також аналізують словниковий запас дитини. Важливим є і рівень розвитку зв'язного мовлення, насамперед вміння дитини логічно та послідовно висловлювати свої думки. Окремо оцінюється, як дитина використовує мовлення у спілкуванні: чи розуміє дитина про що з нею говорять, чи може вона підтримувати діалог, взаємодіяти з іншими людьми.

Під час проведення скринінгу враховуються психофізіологічні передумови мовленнєвого розвитку. До них належать стан артикуляційного апарату, функціонування слухового аналізатора, а також рівень розвитку загальної та дрібної моторики. Ці компоненти є базою для формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі. Також звертають увагу на сприймання, пам'ять і мислення, адже вони допомагають дитині краще запам'ятовувати слова та правильно використовувати їх у спілкуванні.

На основі узагальнення сучасних досліджень можна виділити кілька основних критеріїв мовленнєвого скринінгу. До них належать такі критерії:

– лінгвистичний, при використання якого можна побачити наскільки сформоване мовлення дитини. Насамперед це словниковий запас, граматика та звуковимова;

– психофізіологічний, який пов'язаний зі станом та роботою систем організму дитини, насамперед, які забезпечують мовлення;

– комунікативний, він проявляється в умінні дитини спілкуватися з іншими та взаємодіяти у соціумі;

– сенсорний та когнітивний, які характеризують розвиток уваги, пам'яті, мислення дитини та здатність сприймати й обробляти інформацію [4].

Оцінювання потрібно проводити з урахуванням віку дитини, щоб зрозуміти, де це просто тимчасові труднощі, а де вже можуть бути більш серйозні порушення. Важливо проводити мовленнєвий скринінг у звичних для дитини умовах – наприклад, під час гри або звичайного спілкування, щоб вона почувалася спокійно і поводилася природно. Це дозволить отримати більш реальну картину рівня розвитку мовлення.

Сьогодні в логопедії активно використовуються цифрові технології, які допомагають зробити оцінювання більш точним і об'єктивним. Завдяки ним можна помітити навіть незначні відхилення у розвитку мовлення. Крім того, цифрові інструменти дозволяють відстежувати зміни з часом і оцінювати динаміку розвитку дитини. Значення скринінгу полягає в тому, що він допомагає вчасно виявити можливі порушення мовлення та визначити дітей, які потребують додаткової допомоги. Це дає змогу своєчасно розпочати корекційну допомогу. Дослідження показують, що чим раніше почати таку роботу, тим кращі результати можна отримати. Це також допомагає запобігти іншим труднощам, зокрема проблемам у навчанні, зниженню пізнавальної активності та труднощам у спілкуванні з іншими.

Висновки. Отже, скринінг є важливим компонентом системи ранньої діагностики мовленнєвих порушень у дитини. Застосування мовленнєвого скринінгу дозволяє своєчасно виявляти дітей групи ризику, визначати напрями подальшого обстеження та організувати ефективну логопедичну роботу. Критерії скринінгу забезпечують комплексний підхід до оцінки мовлення дитини. Перспективними напрямами наших подальших досліджень є вдосконалення методик скринінгу у логопедичну практику.

Список використаних джерел

1.Боряк О.В. Затримка психомовленнєвого розвитку як медико-психолого-педагогічна проблема. Inclusion and diversity : науковий журнал. Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Одеса : Гельветика, 2023. Вип. 1. С. 15–19. URL: https://surl.li/jubccd

2.Богданова І.Є., Таран О.П. Формування передумов мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом раннього віку з опорою на моторну імітацію. Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2025. С. 79–80. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/54528/

3.Гладуш В., Котлова Л., Красікова Н., Павлик Н. Логопедична допомога дітям середнього дошкільного віку за допомогою комп'ютерних дидактичних ігор, ITLT , т. 111, № 1, с. 1–18, лютий 2026, doi: 10.33407/itlt.v111i1.6361

4.Долженко С. Критерії та показники оцінювання ефективності формування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Особлива дитина: навчання і виховання, 121(1), 2026. 23-45. https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.307

5.Рібцун Ю.В., Долженко С.Г. Науково-теоретичні аспекти логодіагностики осіб із заїканням. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. №4(120). С. 112–126 URL: https://surli.cc/frjpsq

6.Фельтнер К., Уоллес І.Ф., Новелл С.В. та ін. Скринінг на затримку та розлади мовлення та мови у дітей віком до 5 років : звіт про докази та систематичний огляд для робочої групи профілактичних служб США . JAMA. 2024;331(4):335–351. doi:10.1001/jama.2023.24647 URL: https://lnk.ua/8cKAXVpzT

7.Birger Moell, Sand Fredrik, Per Östberg, Jonas Beskow Jonas. The order in speech disorder: a scoping review of state of the art machine learning methods for clinical speech classification. arXiv. 2025. 18 p. URL: https://arxiv.org/abs/2503.04802

8.Park JH and Chang MC. When to screen for developmental language disorder: a review of age-specific evidence. Front. Pediatr. 2025. 13:1646686. doi: 10.3389/fped.2025.1646686 URL: https://surl.lu/lxqujo

ШКАЄВА Каріна
Науковий керівник: ***ІЛЬЧЕНКО Оксана***
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки психології та інклюзивної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно – педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА КОРЕКЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Формування граматичних узагальнень у першокласників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є однією з ключових проблем сучасної логопедії. Недостатній рівень сформованості граматичних узагальнень зумовлює труднощі у засвоєнні граматичної будови мовлення, побудові зв'язних висловлювань та оволодінні навчальною діяльністю [1; 3].

Метою тез є аналіз особливостей формування граматичних узагальнень у першокласників із ЗНМ та визначення ефективних напрямів їх корекції.

У наукових дослідженнях Алла Богуш підкреслюється, що засвоєння граматичної будови мовлення ґрунтується на формуванні узагальнених мовних уявлень, які забезпечують правильне використання мовних одиниць у різних комунікативних ситуаціях [1]. Зазначені узагальнення формуються на основі багаторазового мовленнєвого досвіду та відображають здатність дитини виділяти спільні ознаки мовних явищ, співвідносити мовні форми з їх значенням і функцією у висловлюванні. Саме рівень сформованості таких узагальнень визначає перехід від ситуативного до усвідомленого використання граматичних конструкцій.

Водночас, як зазначає Марія Шеремет, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення порушується процес узагальнення мовних явищ, що проявляється у стійких граматичних помилках, фрагментарності мовленнєвих знань та труднощах перенесення засвоєних мовних моделей у нові умови мовленнєвої діяльності [2]. Це свідчить про недостатню сформованість системних зв'язків між мовними одиницями та їх функціональними значеннями.

У першокласників із ЗНМ формування граматичних узагальнень має специфічні особливості, зумовлені недорозвиненням мовленнєвих і когнітивних механізмів. Зокрема, спостерігається недостатнє розуміння закономірностей словозміни, труднощі узгодження слів за родом, числом і відмінком, а також порушення синтаксичної організації мовлення. Висловлювання дітей часто мають спрощену структуру, характеризуються пропусками граматичних елементів і недостатньою зв'язністю. Використання окремих мовних одиниць без їх граматичного поєднання свідчить про несформованість внутрішніх мовленнєвих моделей і недостатній рівень мовленнєвого планування.

За даними Валентина Тарасун, формування граматичних узагальнень безпосередньо пов'язане з розвитком когнітивних процесів – аналізу, узагальнення, класифікації, мовленнєвого планування, які забезпечують усвідомлення мовних закономірностей і їх перенесення у практику мовлення [3]. Недостатній розвиток цих процесів у дітей із ЗНМ зумовлює труднощі виділення істотних ознак мовних явищ, встановлення зв'язків між ними та використання граматичних правил у нових мовленнєвих ситуаціях. Це, у свою чергу, призводить до нестійкості сформованих навичок і потребує цілеспрямованого корекційного впливу.

Корекція формування граматичних узагальнень має здійснюватися поетапно. На першому етапі важливим є накопичення мовленнєвого досвіду через практичне використання мовних моделей. На другому – формування узагальнених уявлень про граматичні закономірності. На третьому — автоматизація граматичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Ефективність корекційного процесу забезпечується реалізацією взаємопов'язаних напрямів, спрямованих на формування граматичних узагальнень, зокрема:

– формування навичок словозміни та граматичного узгодження як основи засвоєння морфологічних закономірностей, що передбачає оволодіння системою відмінкових форм, категоріями роду, числа та особи, а також перенесення сформованих моделей у різні мовленнєві ситуації;

– розвиток синтаксичної організації мовлення шляхом моделювання структури речення, що включає формування умінь будувати прості й поширені речення, встановлювати граматичні зв'язки між словами, дотримуватися логіко-семантичної послідовності висловлювання;

– формування словотвірних умінь як засобу усвідомлення мовних закономірностей, що передбачає оволодіння способами творення слів, розуміння значення словотвірних елементів (префіксів, суфіксів), а також розвиток здатності до самостійного утворення нових слів за аналогією з нормативними моделями;

– розвиток когнітивних процесів (аналізу, узагальнення, класифікації, мовленнєвого планування), що забезпечують становлення мовленнєвих узагальнень, формування внутрішнього мовлення та розвиток мовленнєвого контролю як здатності усвідомлювати й коригувати власні висловлювання.

Важливу роль відіграє застосування ігрових методів, наочних моделей (схем речень, таблиць), а також вправ на розвиток внутрішнього мовлення та мовленнєвого контролю. Це сприяє переходу від ситуативного використання мовних форм до їх усвідомленого застосування.

Необхідною умовою ефективності є індивідуалізація корекційного впливу та взаємодія логопеда, вчителя і батьків, що забезпечує перенесення сформованих граматичних узагальнень у повсякденне мовлення дитини.

Отже, формування граматичних узагальнень є базовою умовою корекції граматичної будови мовлення у першокласників із ЗНМ, а його успішність визначається комплексним підходом, поєднанням мовленнєвих і когнітивних завдань та системністю логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1.Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей: теорія і практика. Київ: Слово, 2018. 240 с.

2.Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Слово, 2015. 376 с.

3.Тарасун В. В. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей. Київ: Освіта України, 2017. 256 с.

4.Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ: Видавничий дім «Слово», 20 19. 288 с.

5.Конопляста С. Ю. Основи логопедії. Київ: Знання, 2018. 312 с.

ШМАРОВА Олена
студентка групи 11со\з КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник: ***КАЛІНІНА Тетяна,***
кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» ХОР

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їх психофізичних особливостей. У цьому контексті особливого значення набуває організація ефективної системи психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами (ООП), яка забезпечує їх гармонійний розвиток, соціалізацію та успішну інтеграцію в освітнє середовище. Як зазначають А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Порошенко, інклюзивна освіта є комплексною системою, що орієнтована на врахування індивідуальних потреб кожної дитини та створення сприятливих умов для її навчання і розвитку [1;2].

Психолого-педагогічний супровід виступає ключовим компонентом інклюзивного навчання. Він розглядається як цілісна система взаємодії фахівців різного профілю, спрямована на створення оптимальних умов для розвитку дитини з ООП. За визначенням Н. Софій, Ю. Найди, С. Миронової, супровід передбачає не лише надання освітніх послуг, а й забезпечення психологічної підтримки, соціальної адаптації та формування позитивного ставлення до навчання [2]. Важливим аспектом є командний підхід, який передбачає узгоджену діяльність педагогів, психологів, логопедів, дефектологів, асистентів вчителя та батьків [8].

Особливу увагу в інклюзивній освіті приділено учням з ООП як окремій категорії здобувачів освіти. Як зазначають Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, ця група є неоднорідною і включає дітей із різними порушеннями розвитку: інтелектуальними, мовленнєвими, сенсорними, порушеннями опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра та затримкою психічного розвитку [3;4]. Кожна з цих категорій має свої специфічні

особливості, що визначають характер труднощів у навчанні та соціалізації. Зокрема, діти з порушеннями зору та слуху мають обмежені можливості сприйняття інформації, що ускладнює їх участь у навчальному процесі [7] тоді як діти з розладами аутистичного спектра стикаються з труднощами соціальної взаємодії та комунікації [6].

Важливим аспектом є проблема соціалізації дітей з ООП. Дослідження А. Грись, В. Гомонюк свідчать, що такі діти часто відчувають труднощі у встановленні міжособистісних контактів, мають занижену самооцінку, підвищену тривожність і схильність до емоційної нестабільності.[4] Це ускладнює їх адаптацію до освітнього середовища та потребує цілеспрямованої підтримки з боку фахівців. Саме тому одним із ключових завдань психолого-педагогічного супроводу є створення умов для успішної соціалізації та формування позитивного досвіду взаємодії з оточенням [2].

У структурі команди психолого-педагогічного супроводу важливу роль відіграє асистент вчителя. Як підкреслюють Г. Васильєва та О. Коган, асистент є тим фахівцем, який забезпечує безпосередню підтримку учня з ООП у процесі навчання, сприяє його включенню в освітній процес та адаптації до шкільного середовища [8]. Його діяльність спрямована на реалізацію індивідуальної програми розвитку, адаптацію навчальних матеріалів, організацію робочого місця учня, а також надання допомоги у виконанні навчальних завдань [9].

Зміст професійної діяльності асистента вчителя є багатокомпонентним і охоплює низку функцій. Зокрема, Г. Васильєва виділяє навчально-розвивальну функцію, що передбачає безпосередню участь у навчанні та розвитку учня; організаційну функцію, пов’язану з допомогою в організації освітнього процесу; діагностичну – спрямовану на оцінювання динаміки розвитку дитини; прогностичну – пов’язану з плануванням подальшої роботи; консультативну – яка передбачає взаємодію з батьками та педагогами [2;9]. Виконання цих функцій забезпечує комплексний підхід до підтримки учня з ООП.

Ефективність діяльності асистента вчителя значною мірою залежить від рівня його професійної підготовки та здатності до взаємодії з іншими членами команди супроводу. За результатами досліджень О. Федоренко, О. Мартинчук, Н. Софій, важливою умовою є партнерська взаємодія між учителем і асистентом, яка ґрунтується на взаємній довірі, відповідальності та чіткому розподілі функцій [8;9]. Водночас на практиці часто спостерігаються труднощі у визначенні ролей, що негативно впливає на ефективність освітнього процесу.

Серед основних проблем професійної діяльності асистента вчителя дослідники виділяють нечіткість функціональних обов’язків, недостатній рівень фахової підготовки, обмеженість методичного забезпечення, труднощі у взаємодії з педагогами та батьками, а також емоційне вигорання [9]. Ці проблеми ускладнюють реалізацію професійного потенціалу асистента та знижують ефективність психолого-педагогічного супроводу.

Додаткових викликів діяльності асистента вчителя надають сучасні умови воєнного стану, які зумовлюють необхідність переходу до змішаних або дистанційних форм навчання. У таких умовах особливої актуальності набуває здатність асистента до гнучкості, адаптації та використання нових освітніх технологій для забезпечення безперервності навчання учнів з ООП [10].

У зв’язку з цим особливого значення набуває питання вдосконалення професійної діяльності асистента вчителя. Це передбачає підвищення рівня його фахової підготовки, уточнення функціональних обов’язків, розширення методичного забезпечення, розвиток навичок командної взаємодії та профілактику емоційного вигорання. Розроблення та впровадження спеціальних програм підвищення кваліфікації, як зазначається у дослідженнях сучасних науковців, сприятиме підвищенню ефективності роботи асистентів та якості інклюзивної освіти загалом [2].

Отже, професійна діяльність асистента вчителя в команді психолого-педагогічного супроводу є важливим чинником успішної реалізації інклюзивного навчання [11;12]. Вона має комплексний характер, потребує високого рівня професійної компетентності, ефективної взаємодії з іншими фахівцями та постійного вдосконалення. Забезпечення належних умов для діяльності асистента вчителя сприятиме підвищенню якості освіти учнів з особливими освітніми потребами, їх успішній соціалізації та інтеграції в суспільство [10;11].

Список використаної літератури:

1.Васильєва Г. В. Професійна діяльність асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. Київ : Освіта України, 2021. 156 с.

2.Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покрокове для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2023. 232 с.

3.Костенко Т. М. Особливості навчання дітей з порушеннями зору : навч. посіб. Харків : Основа, 2019. 128 с.

4.Литвяк Д. М. Методики роботи з дітьми з аутизмом : практичний посібник. Київ : Генеза, 2020. 176 с.

5.Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». Київ : МОН України, 2018.

6.Наказ Міністерства освіти і науки України № 708 від 15.09.2023 «Про підготовку асистента вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання». Київ : МОН України, 2023.

7.Постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах освіти». Київ: Кабінет Міністрів України, 2021.

8.Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Київ : Верховна Рада України, 2017.

9.Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Київ : Верховна Рада України, 2020.

10.Прохоренко Л. І. Когнітивні порушення у дітей з особливими освітніми потребами : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2023. 214 с.

11.Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивне навчання: основи організації : навч.-метод. посіб. Київ : Крок за кроком, 2019. 304 с.

12.Ярмола Н. А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2020. 198 с.

ШУБЕРТ Леся *Михайлівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник: ***КОВАЛЬЧУК В.А****., доктор педагогічних наук, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління*

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Корекційна логопедична робота з дітьми шкільного віку суттєво відрізняється від роботи з дошкільниками насамперед тим, що здійснюється в контексті навчальної діяльності, яка висуває до мовлення учня якісно нові вимоги. Молодший шкільний вік є одним із найбільш сензитивних періодів для корекційного логопедичного впливу, оскільки саме в цей час активно розвиваються процеси читання і письма, формується навчальна мотивація та закладаються основи комунікативної компетентності. Не сформованість мовленнєвих навичок у молодших школярів безпосередньо позначається на оволодінні грамотою – діти з ФФНМ припускаються специфічних помилок при письмі та читанні, учні з ЗНМ зазнають труднощів у побудові зв’язних висловлювань

і розумінні тексту, а діти із заїканням уникають усних відповідей і поступово втрачають навчальну активність. Ці труднощі не зникають самі по собі – без своєчасної логопедичної допомоги вони поглиблюються і стають дедалі складнішими для подолання. Саме тому рання діагностика та початок корекційної роботи вже в першому класі є пріоритетним завданням шкільного логопеда [1, с. 15].

Особливістю корекційної роботи з молодшими школярами є необхідність тісного зв'язку між логопедичними заняттями та шкільною програмою з мови і читання. Логопед, який працює з учнями початкової школи, не може ігнорувати навчальний контекст – матеріал для корекційних занять має добиратись з урахуванням того, що вивчається в класі, а сформовані мовленнєві навички мають негайно закріплюватись у навчальній діяльності. Зміст корекційної роботи з молодшими школярами визначається структурою наявного мовленнєвого порушення і може охоплювати кілька взаємопов'язаних напрямів одночасно.

Середній шкільний вік ставить перед логопедом якісно інші завдання, пов'язані зі значним ускладненням навчальних вимог до мовлення учня та специфікою підліткового розвитку. На відміну від молодших школярів, підлітки значно гостріше переживають власні мовленнєві труднощі – вони болісно сприймають відмінності між своїм мовленням і мовленням однолітків, бояться насмішок і нерозуміння, нерідко свідомо обмежують власну комунікативну активність. Ця підвищена емоційна чутливість до мовленнєвих невдач є характерною особливістю підліткового віку і потребує особливо уважного і делікатного підходу з боку логопеда. Корекційна робота з підлітками має будуватись не лише на подоланні власне мовленнєвого дефекту, а й на формуванні позитивного ставлення до мовлення, підвищенні комунікативної впевненості та розвитку навичок ефективного спілкування в різних ситуаціях.

В умовах воєнного стану корекційна логопедична робота набуває нових змістових і організаційних особливостей, зумовлених впливом психотравмуючих факторів на розвиток дитини. Досвід останніх років свідчить, що значна частина дітей шкільного віку перебуває у стані хронічного стресу, пов'язаного з вимушеним переміщенням, загрозою життю, втратою близьких або руйнуванням звичного соціального середовища.

Особливої актуальності набуває проблема посттравматичних мовленнєвих порушень, серед яких можуть спостерігатися регрес мовлення, поява або загострення заїкання, труднощі формулювання висловлювань, а також явища вибіркового мутизму. У таких випадках мовленнєві труднощі мають не лише лінгвістичну, а й психологічну природу, що потребує міждисциплінарного підходу із залученням психолога та інших фахівців. Відповідно до рекомендацій World Health Organization, «підтримка психічного здоров'я дітей у кризових умовах має бути інтегрованою з освітніми та реабілітаційними послугами» [5].

Крім того, воєнний стан суттєво впливає на організацію освітнього процесу, що відображається і на логопедичній роботі. Перехід до дистанційного або змішаного навчання, нестабільність відвідування занять, обмежений доступ до спеціалістів та ресурсів ускладнюють системність корекційного впливу. Як підкреслює Міністерство освіти і науки України, в умовах воєнного стану особливо важливим є забезпечення безперервності освітнього процесу та доступності інклюзивної освіти для всіх дітей.

Водночас в умовах воєнного стану особливої ваги набуває функціонування інклюзивного освітнього середовища, яке передбачає командну взаємодію логопеда, вчителя, асистента вчителя, психолога та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Саме така міждисциплінарна модель забезпечує комплексну підтримку дитини з мовленнєвими порушеннями та сприяє її повноцінній інтеграції в освітній процес. Важливим аспектом є також розширення ролі сім'ї у процесі корекційної допомоги, оскільки в умовах обмеженого доступу до очних занять саме батьки часто стають основними посередниками у виконанні логопедичних завдань. Це потребує від фахівця не лише професійних знань, а й уміння консультувати, навчати та підтримувати родину дитини.

Специфіка корекційної роботи з учнями середнього шкільного віку зумовлена також більш складними вимогами до академічного мовлення. Учні 5–9 класів мають не лише правильно вимовляти звуки чи будувати прості речення – вони повинні вміти висловлювати складні думки, аргументувати свою позицію, вести дискусію, складати письмові твори та перекази. Для дітей з

мовленнєвими порушеннями ці завдання становлять значні труднощі, що нерідко сприймаються педагогами як прояви низьких навчальних здібностей або небажання вчитись, тоді як насправді вони є прямим наслідком несформованості мовленнєвих навичок. Завдання логопеда в такій ситуації – не лише проводити корекційні заняття, а й роз'яснювати вчителям-предметникам природу мовленнєвих труднощів учня та надавати практичні рекомендації щодо адаптації навчального процесу [2, с. 21].

Диференціація методів і прийомів корекційної роботи залежно від виду порушення є принципово важливою умовою її ефективності. При роботі з дітьми із ФФНМ логопед послідовно проходить класичні етапи – підготовчий, постановки звука, автоматизації та диференціації – однак для школярів ці етапи мають реалізовуватись значно швидше і з обов'язковою орієнтацією на навчальний матеріал. При роботі з дітьми із ЗНМ акцент поступово зміщується від розвитку окремих мовленнєвих навичок до формування цілісної комунікативної компетентності, здатності вільно і грамотно висловлювати свої думки в різних навчальних і позанавчальних ситуаціях. Важливо при цьому не лише формувати нові мовленнєві навички, а й допомагати дитині усвідомити власний прогрес і повірити у можливість подолання мовленнєвих труднощів [3, с. 66].

Корекційно-розвивальна робота з молодшими та середніми школярами передбачає систематичне відстеження динаміки мовленнєвого розвитку кожного учня та оперативне коригування змісту і методів роботи. Логопед має регулярно проводити проміжну діагностику, фіксувати досягнення дитини та визначати ті напрями, де прогрес є недостатнім.

Особливої уваги заслуговує питання тривалості та інтенсивності логопедичних занять з учнями різного шкільного віку. Для молодших школярів оптимальними є короткі, але часті заняття – два-три рази на тиждень по 20–30 хвилин. Це дозволяє підтримувати необхідну інтенсивність корекційної роботи, не перевантажуючи дитину і не відриваючи її від навчального процесу на тривалий час. Для учнів середньої школи заняття можуть бути дещо рідшими, але більш тривалими і змістовно насиченими. При цьому важливо, щоб між заняттями дитина виконувала домашні завдання і закріплювала сформовані навички в реальних ситуаціях спілкування. Т. Сенедяк та Н. Бабич наголошують, що регулярність та системність логопедичної роботи є такою ж необхідною умовою її ефективності, як і правильний добір методів та прийомів [4, с. 212].

Отже, корекційна логопедична робота з дітьми молодшого та середнього шкільного віку є складним і багатокомпонентним процесом, ефективність якого залежить від урахування вікових особливостей розвитку, структури мовленнєвих порушень та умов навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці ключовим є своєчасне виявлення мовленнєвих труднощів і тісний зв'язок логопедичної роботи з навчальним процесом, тоді як у середньому шкільному віці особливої уваги потребують психологічні аспекти мовлення та формування комунікативної впевненості учнів. В умовах воєнного стану логопедична допомога набуває нових змістових характеристик, оскільки мовленнєві порушення часто поєднуються з психоемоційними наслідками стресу та травматичного досвіду. Це зумовлює необхідність міждисциплінарного підходу, гнучкої організації занять, активного залучення сім'ї та використання дистанційних форм роботи.

Список використаних джерел

1.Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. 2016. Вип. 8. 16 с.

2.Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 19.03.2026).

3.Рускуліс Л. В. Види та причини мовленнєвих порушень у дітей. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2024. № 3. С. 63–68.

4.Сенедяк Т., Бабич Н. Особливості логопедичного консультування родин дітей раннього віку із груп ризику. Спеціальна і інклюзивна освіта: проблеми та перспективи : тези за матеріалами конференції (м. Кам'янець-Подільський, 17–18 листопада 2022 р.) / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2022. С. 211–215.

5.World Health Organization (WHO). World Health Organization (WHO). URL: https://www.who.int/ (date of access: 30.03.2026).

ЯКОВЕНКО Віта, *доктор філософії, доцен, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕВОЛЮЦІЇ ПІДХОДІВ

Розвиток спеціальної та інклюзивної освіти є складним історико-педагогічним процесом, що відображає еволюцію наукових підходів до розуміння закономірностей психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами та трансформацію суспільного ставлення до їхнього навчання і виховання. Сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується переходом від сегрегаційної моделі до інклюзивної, що ґрунтується на принципах рівності, доступності та індивідуалізації освітніх траєкторій [1].

У історичній ретроспективі становлення спеціальної освіти пов’язане з розвитком медико-біологічних та педагогічних уявлень про природу порушень розвитку. Початкові підходи мали переважно ізоляційний характер, однак поступово сформувалося усвідомлення можливостей навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами за умови спеціально організованого педагогічного впливу.

Важливим етапом у розвитку теорії спеціальної освіти стало становлення дефектології як міждисциплінарної науки, що інтегрує педагогічні, психологічні та медичні знання. Саме в цей період формуються перші системні підходи до навчання дітей з інтелектуальними, сенсорними та мовленнєвими порушеннями, а також розробляються методи корекційного впливу.

Спеціальна педагогіка та спеціальна психологія як самостійні наукові галузі починають активно розвиватися у ХХ столітті, коли відбувається накопичення емпіричних даних щодо особливостей психічного розвитку дітей з різними порушеннями. У цей період формуються теоретичні концепції компенсації, корекції та соціальної адаптації, які стали основою для побудови системи спеціальної освіти [2].

Подальший розвиток наукової думки характеризується диференціацією підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами та розробкою спеціальних освітніх програм, орієнтованих на корекцію порушених функцій і розвиток збережених можливостей. Значна увага приділяється індивідуалізації навчального процесу та створенню спеціальних умов для ефективного засвоєння знань.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття відбувається концептуальна трансформація освітньої парадигми, що пов’язана з переходом до інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта ґрунтується на ідеї рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, що передбачає адаптацію освітнього середовища до потреб дитини, а не навпаки [3].

Інклюзивний підхід змінює традиційне розуміння спеціальної освіти, інтегруючи її в загальноосвітній простір та передбачаючи спільне навчання дітей з різними освітніми потребами. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога, який стає організатором освітнього середовища та фасилітатором навчального процесу.

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти характеризується активним впровадженням інноваційних технологій, серед яких цифрові освітні ресурси, корекційно-розвиткові програми, мультидисциплінарний супровід та персоналізовані освітні траєкторії. Особлива увага приділяється розвитку життєвих компетентностей та соціальної адаптації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Важливим науково-методологічним положенням сучасної спеціальної педагогіки є розуміння дитини з особливими освітніми потребами як активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до розвитку за умови створення відповідного корекційно-розвиткового середовища.

Отже, еволюція спеціальної та інклюзивної освіти відображає поступовий перехід від сегрегаційних моделей до гуманістичної та інклюзивної парадигми. Сучасний етап розвитку характеризується інтеграцією наукових знань, індивідуалізацією освітнього процесу та орієнтацією на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей.

Список використаних джерел

1.Ісаєва О. (2020). Історико-педагогічні аспекти розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 1(16), с. 160-177.

2.Кравченко І.В. (2016). Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти вУкраїні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1(55),с. 364-365. Київ.

3.Колупаєва А.А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. Особлива дитина: навчання і виховання, 3,с. 7-11. Київ.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ УЧАСНИКІВ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А6 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Кафедра спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Уманський національний університет
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Навчально-науковий медичний інститут
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
Кафедра соціальної роботи, педагогіки та логопедії
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти
Громадська Спілка «Мережа батьківських організацій»

«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ

29 КВІТНЯ 2026 р.

Відповідальний за випуск – Пєхарєва А.С., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Комп’ютерний набір та художнє оформлення: Пєхарєва А.С.