

Міністерство освіти і науки України



Національний університет
кораблебудування імені адмірала
Макарова



ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ
ПРАЦЬ
МОЛОДИХ
НАУКОВЦІВ І
СТУДЕНТІВ

Кафедра
спеціальної та
інклюзивної
освіти



Миколаїв, 2025

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ
ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ІМЕНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
Збірник наукових праць молодих науковців і студентів**

*Випуск 2
Видається з травня 2025 року*

Миколаїв-2025

УДК 376(062.552)

ББК 74.5

0-72

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради

Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського

(протокол № 4 від «9» грудня 2025 року)

Рецензент:

В.Л. Мозговий, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського

Освіта осіб з особливими потребами: теорія і практика: збірник наукових праць молодих науковців і студентів / За заг. ред. к.п.н., доц. К.А. Шапочки. Випуск 1. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. 46 с. (Електронний збірник)

Збірник наукових праць «*Освіта осіб з особливими потребами: теорія і практика*» об'єднує результати досліджень молодих науковців і студентів, присвячених актуальним проблемам інклюзивної та спеціальної освіти. У статтях розглядаються теоретичні засади, практичні підходи та інноваційні методики навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами. Видання має міждисциплінарний характер і охоплює широке коло тем, зокрема психолого-педагогічну підтримку, соціалізацію, використання сучасних технологій в освітньому процесі. Збірник призначений для студентів, аспірантів, викладачів, фахівців у галузі освіти та всіх, хто цікавиться проблемами спеціальної та інклюзивної освіти.

© НУК імені адмірала Макарова, 2025

ЗМІСТ

<i>Супрун Дар'я, Супрун Микола, Шапочка Катерина.</i>	5
В.М. Синьов і сучасна світова психоло-педагогічна наука та практика	
<i>Атаманенко Анастасія.</i> Ігрова діяльність як провідний засіб розвитку соціальної комунікації у дітей з РАС	10
<i>Байова Світлана.</i> Використання інтерактивних електронних ресурсів у розвитку зв'язного мовлення у дошкільників	13
<i>Кардопольцева Олександра.</i> Особливості формування навичок описового розповідання молодших школярів із знм IV рівня	18
<i>Крижанівська Лариса.</i> Комплексна корекція кистьового та артикуляційного праксису як основи формування мовленнєвої функції у школярів із тяжкими порушеннями мовлення	23
<i>Крижанівська Лариса.</i> Комплексна корекція кистьового та артикуляційного праксису як основи формування мовленнєвої функції у школярів із тяжкими порушеннями мовлення	25
<i>Рафаель-Карачевська Мір'ям, Ляпустіна Вікторія.</i> Особливості діагностики дискалькулії у старших дошкільників	25
<i>Васильєва Ангеліна.</i> Диференційна діагностика мінімальних проявів дизартрії у дошкільників	31
<i>Євсєєва Сніжана.</i> Сучасна вітчизняна система освітньо-корекційних послуг	37
<i>Торяник Лілія.</i> Педагогічні умови ефективного формування та використання просторово-семантичних уявлень у дошкільників у процесі логокорекційної роботи	42

*Д. М. Супрун ., д.п.н., професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України*

*М. О.Супрун , д.п. н., професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова*

*К.А. Шапочка, к.п.н., доцент,
в.о. завідувача кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова*

В. М. СИНЬОВ І СУЧАСНА СВІТОВА ПСИХОЛО- ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ТА ПРАКТИКА



*2025 рік для вітчизняної та світової
дефектологічної родини є роком АКАДЕМІКА
СИНЬОВА! Масштаб його особистості нами
– його сучасниками, ще далеко не осмислений...
в нашій історико-педагогічній розвідці ми
намагалися більше уваги приділити здобуткам
академіка в маловідомих широкому загалу
напрямах його діяльності. На все потрібен*

*час... У своєму Слові-вдячності ми насамперед
прагнули висловити подяку Нашому
Вчителеві, який 15 квітня 2025 року
переступив межу Вічності...*

Вітчизняна психологія та педагогіка має підстави виокремити імена вчених, які визначають їх сучасний розвиток. До них належить доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України Віктор Миколайович Синьов – відомий науковець із надзвичайно широким спектром наукових інтересів.

Віктор Миколайович народився 14 березня 1940 року в родині відомих артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова. Батьки після війни гастролювали майже по всьому колишньому Радянському Союзу. З ними подорожував і Віктор. Сцена і повний глядацький зал для нього були рідною домівкою. І тому, де б і нині не виступав Віктор Миколайович, його доповіді, спів та вірші, завжди сприймаються аудиторією бурхливими оплесками. Зазначимо, що він є автором віршів, що стали популярними піснями в репертуарі багатьох наших співаків. Зокрема, їх блискуче виконував його друг та співавтор композитор Микола Петрович Мозговий, Софія Ротару, Ірина Білик...

Закінчивши дефектологічний факультет КДПІ та аспірантуру Інституту дефектології АПН СРСР, він швидко увійшов у коло провідних фахівців корекційної педагогіки. У студентські роки здобув звання майстра спорту з настільного тенісу, активно брав участь у культурних проєктах та самодіяльності.

Наукові роботи В.М. Синьова вирізняються поєднанням ґрунтовного теоретичного аналізу та практичної спрямованості. У 60–70-х роках він займався питаннями вдосконалення корекційно-виховного процесу та

підготовки педагогічних кадрів. Значний внесок зробив у дослідження соціалізації учнів із інтелектуальними порушеннями.

Новим етапом діяльності став прихід у 1980 році до Київського інституту внутрішніх справ. Тут він пройшов шлях від доцента до першого проректора, захистив докторську дисертацію, став членом-кореспондентом, а згодом академіком НАПН України. Одним із найвагоміших його напрацювань стало переосмислення теоретичних засад пенітенціарної педагогіки. За участі колег він трансформував виправно-трудова педагогіку у педагогіку каяття, орієнтовану на співпрацю, повагу до особистості засудженого, опору на позитивні риси та емпатію.

Педагогіка співпраці, запропонована вченим, ґрунтується на довірливій взаємодії, пошуку позитивного в особистості засудженого, оптимістичному прогнозі змін, емпатії та відкритому спілкуванні. Науковець визначив ціннісні та технологічні компоненти такої педагогіки й адаптував традиційні психолого-педагогічні методи до умов пенітенціарної системи.

Органічно продовжуючи розвивати вивчення методологічних і практичних основ дефектології, дослідник спільно із своїми колегами, за більш ніж двадцятирічний творчий шлях, заклав основи нових наукових напрямків у психолого-педагогічній науці. Серед вагомих здобутків вченого перш за все необхідно наголосити на тому, що ним та під його науковим керівництвом було зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудова педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Завдяки зусиллям В. М. Синьова та його колег-однодумців О. В. Беци, Г. О. Радова, О. П. Северова, В. В. Сулицького, Д. О. Ніколенка, С. І. Жеваги, В. І. Кривуши, В. І. Ковальця, В. М. Любченка та інших було започатковано основи сучасної не тільки пенітенціарної педагогіки, а й всієї пенітенціарної теорії та практики. Характерною рисою педагогічних поглядів В. М. Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки стало те, що він розглядає побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

Важливою сферою діяльності вченого було дослідження професійної деформації правоохоронців. Разом із В. С. Медведєвим він вивчав чинники її виникнення та шляхи профілактики. Вчений наголошував на важливості формування професійної культури правоохоронця, розвитку соціальної відповідальності, емпатії, комунікативності, волевих якостей, емоційної стабільності, креативності та інших професійно значущих рис.

На думку В. М. Синьова, правоохоронець має володіти широким спектром методів виховного впливу, уміти їх вибірково застосовувати та брати участь у процесах самовиховання, починаючи з курсанських років. Це він розглядав як одну з ключових умов формування ефективних фахівців та запобігання професійній деформації.

Особливо цінним для теорії виховання є висновок академіка В. М. Синьова про те, що сама по собі педагогічна культура особистості як гуманітарна цінність, включаючи, безумовно, етичні та естетичні компоненти, але не обмежуючись ними, при її сформованості в людині сприяє не тільки якісному виконанню нею різноманітних, не лише професіональних, соціальних ролей (у сімейній сфері), але й значною мірою забезпечує авторитет такої людини і повагу до неї в суспільстві.

За більш ніж п'ятдесятирічну активну науково-педагогічну діяльність академік здійснив розробку та модернізацію навчальних планів і програм для різних типів спеціальних шкіл, для педагогічних навчальних закладів та для закладів освіти МВС України. За його науковим і організаційним керівництвом та при активній авторській участі було створено відомі праці з теорії виховання та навчання, відомі праці з олігофренопедагогіки, що є важливими підручниками та навчальними посібниками для студентів, курсантів закладів освіти МВС України, педагогів-практиків. Ціла низка навчальних посібників із проблем пенітенціарної педагогіки, підготовлених авторським колективом на чолі із В. М. Синьовим, завоювали широке визнання і стали хрестоматійними книгами як для курсантів, так і для офіцерів пенітенціарної системи.

Розпочата В. М. Синьовим, О. П. Северовим та іншими вченими принципово нова справа зі створення психологічної служби в пенітенціарній системі та в ОВС буде, на їх думку, лише тоді успішною, коли вона базуватиметься на принципах першонеобхідності, а не кон'юнктури. Напевно, що далеко не випадково, професор Київського університету ім. Св. Володимира Д. І. Тальберг ще аж у 1876 році стверджував: “Тюрма має справи з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами та аномаліями, саме тому знання психологічні, безумовно, необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли зазначимо, що сума і якість людських знань у сфері психології складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання”.

У вересні 2003 року академік В. М. Синьов повернувся у Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова на посаду директора Інституту корекційної педагогіки та психології. З 2019 року вже на посаді професора кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології до останнього дня...

Демократичні перетворення, що визначають облік сьогодення, зокрема й психолого-педагогічної науки, насамперед сприяють зростанню соціальної ролі особистості на основі розробки життєздатної системи забезпечення духовного самовдосконалення людини, формування інтелектуального та культурного потенціалу суспільства. Саме тому ці процеси, на думку академіка Віктора Миколайовича Синьова, зобов'язують нас принципово по-іншому переосмислити минуле, що якраз і дасть змогу виробити нове бачення майбутнього психолого-педагогічної теорії та практики [1-4]. Дійсно, величне можна побачити лише на відстані... Тому, різноплановий науково-педагогічний доробок Вченого стане предметом чисельних різнопланових досліджень в різних сферах Людинознавства.

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. Педагогіка: підручник для духовних та світських закладів освіти. К.: КДА, 2018. 400 с.

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

Анастасія Атаманенко, здобувач вищої освіти

Науковий керівник:

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Середа І. В.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З РАС

Актуальність дослідження зумовлена значним зростанням поширеності РАС у світі [5], що вимагає вдосконалення корекційно-розвивальних технологій. Центральним дефіцитом при РАС є якісне порушення соціальної взаємодії та комунікації, визначене міжнародними діагностичними стандартами (DSM-5)[3]. Це порушення проявляється у відсутності ініціативи до спілкування, труднощах із встановленням спільної уваги та емоційної взаємності[1].

Значний внесок у розуміння первинних когнітивно-соціальних дефіцитів при РАС зробили такі зарубіжні дослідники, як Л. Вінг та С. Барон-Коен, чії роботи є основою для визначення порушення "Теорії розуму" та дефіциту спільної уваги. На національному рівні проблему корекційної педагогіки та

інклюзивної освіти досліджували В. М. Синєв, а також автори, що працювали над адаптацією міжнародного досвіду, зокрема К. Гіллберг.

Ігрова діяльність, будучи провідною діяльністю дошкільного віку, визнана ключовим засобом, що створює безпечне та передбачуване середовище для формування соціальних навичок [4]. Необхідність теоретичного обґрунтування та систематизації використання ігрових методів як інструменту, що цілеспрямовано працює з первинними комунікативними дефіцитами, є критичною для підвищення ефективності спеціальної освіти та соціальної інтеграції дітей із РАС в Україні.

Метою дослідження є систематизація наукових підходів до визначення ролі ігрової діяльності та її корекційного потенціалу у розвитку ключових компонентів комунікативної функції (зокрема соціальної ініціативи та взаємодії) у дітей із РАС.

Теоретичні дослідження (Л. Вінг[1], С. Барон-Коен[2]) виділяють основні когнітивно-соціальні дефіцити, що лежать в основі комунікативних порушень:

- * Дефіцит спільної уваги (Joint Attention): Вважається одним із найбільш ранніх і прогностично значущих порушень [1]. Це нездатність дитини спонтанно або за проханням розділити фокус уваги на спільному об'єкті з партнером, що перешкоджає імітації та мовленнєвому розвитку.

- * Дефіцит «Теорії розуму» (Theory of Mind): Нездатність розуміти психічні стани (думки, бажання, наміри, емоції) інших людей [2]. Це робить соціальну взаємодію хаотичною та незрозумілою для дитини з РАС, провокуючи уникнення контакту.

- * Порушення соціальної взаємності: Виявляється у відсутності потреби в емоційному обміні та спільних переживаннях [5].

Ігрова діяльність, особливо в дошкільному віці, є дієвим соціальним тренажером. Її корекційний потенціал полягає у здатності:

- * Створювати мотивацію: Гра за своєю природою приносить задоволення, що може подолати мотиваційний дефіцит у спілкуванні.

* Формувати емоційну взаємність: Сенсорні та рухливі ігри, що базуються на тілесному контакті та емоційному реагуванні, є першим кроком до встановлення емоційно-позитивного контакту.

* Розвивати імітацію та спільну увагу: Ігри з простими правилами та чергуванням дій (наприклад, катання м'яча, спільне будівництво) прямо навчають дитину розділяти увагу та наслідувати дії дорослого чи однолітка [4].

Ефективна методика корекції передбачає послідовний перехід від простих до складних форм гри [4], з обов'язковим використанням візуальної підтримки для структурованості за етапами:

* Етап 1: Встановлення довіри та функціональна гра. Фокус на емоційному контакті, розвитку наслідування та цільового використання предметів.

* Етап 2: Розвиток символічної та кооперативної гри. Введення елементів сюжетно-рольової гри (наприклад, «Магазин», «Лікар»), що вимагає засвоєння простих соціальних ролей та правил взаємодії. На цьому етапі використовуються кооперативні вправи (наприклад, «Командний підсумковий проект»), що вимагають узгодження дій.

* Етап 3: Узагальнення та соціалізація. Закріплення навичок у ситуаціях, що вимагають вербалізації емоцій («Емоційне коло») та взаємодії в команді, що сприяє інтеграції набутих навичок у повсякденне життя.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз підтверджує, що ігрова діяльність виступає стратегічно важливим засобом корекційно-розвивальної роботи з дітьми з РАС [4]. Вона є ефективним інструментом для подолання первинних комунікативних дефіцитів – спільної уваги [1], емоційної взаємності та соціальної ініціативи.

Успіх корекційної роботи безпосередньо залежить від методичної послідовності впровадження ігрових прийомів, що забезпечують перехід дитини з РАС від ізольованої, стереотипної маніпуляції до осмисленої, функціональної та кооперативної взаємодії, закладаючи основу для подальшої соціальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Wing, L. (1996). The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley Publishers.
2. Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. MIT Press.
3. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
4. Синєв, В. М. (2014). Корекційна педагогіка. Київ: Освіта України.
5. Гіллберг, К., Гіллберг, К. (2012). Аутизм і аутистичні стани. Львів: Український католицький університет.

Світлана Байова, здобувач вищої освіти,

Науковий керівник: кандидат пед.наук, доц. **Середа І. В.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Розвиток мовлення є одним із ключових аспектів всебічного розвитку дошкільників. Вміння виразно і логічно висловлювати свої думки, формулювати речення та пов'язувати їх у цілісні висловлювання є фундаментом для подальшого навчання та соціальної взаємодії дитини. У сучасному світі, де інформаційні технології стали невід'ємною частиною освітнього процесу, з'являються нові можливості для стимулювання мовленнєвого розвитку дітей. Інтерактивні електронні ресурси, які включають мультимедійні матеріали, навчальні програми, ігри та вправи, здатні не лише зацікавити дитину, а й створити сприятливі умови для формування зв'язного мовлення.

У сучасній науковій літературі помітна тенденція до вивчення цифрових, ігрових, мультимедійних і сторітелінг-технологій як засобів корекції й стимуляції зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. Наприклад, М. Карбашова досліджує, як інтерактивні технології (групові й фронтальні) істотно впливають на мовленнєвий розвиток дошкільників, демонструючи позитивну динаміку під час експерименту [1]. Робота А. Козлової фокусується на ігрових технологіях, які ефективно формують навички зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку та підвищують рівень комунікативної активності [2]. Дослідження О. Чекає, Х. Барни та О. Касьяненка теоретично обґрунтовує використання ігрової діяльності для розвитку мовлення дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, підкреслюючи практичну значущість інтерактивних методик [3]. Стаття Г. Білавич, Т. Пантук, У. Крайник і М. Петруняк демонструє, що інтерактивні засоби навчання сприяють формуванню комунікативної компетентності та розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами [4]. Робота А. Єліка висвітлює ефективність стимуляції мовленнєвої активності дошкільників через інтерактивні завдання та цифрові ігри, що підтверджує доцільність використання електронних ресурсів у педагогічній практиці [5]. Проте, незважаючи на значний науковий потенціал, накопичений у цій сфері, поки не набула системного розв'язання проблема використання інтерактивних електронних ресурсів у логопедичній сфері.

Метою дослідження є вивчення ефективності використання інтерактивних електронних ресурсів у розвитку зв'язного мовлення дошкільників та визначення оптимальних умов і форм їхнього застосування у навчальному процесі.

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку є однією з найважливіших складових всебічного розвитку особистості. Здатність правильно і логічно висловлювати свої думки, формувати повні речення, пов'язувати їх у зв'язний текст і передавати інформацію співрозмовнику безпосередньо впливає на успішність подальшого навчання та соціальної адаптації дитини [2]. У сучасних

умовах освітній процес активно інтегрує інформаційно-комунікаційні технології, що створює нові можливості для стимулювання мовленнєвого розвитку. Інтерактивні електронні ресурси, такі як мультимедійні навчальні програми, освітні ігри, аудіо- та відеоматеріали, а також спеціалізовані додатки, дозволяють зацікавити дитину та підвищити ефективність навчального процесу, надаючи йому динамічний, наочний та емоційно насичений характер.

Сучасні дослідження в галузі дошкільної педагогіки демонструють, що традиційні методи навчання не завжди здатні задовольнити потреби дітей із різним рівнем мовленнєвої підготовки, особливо у контексті формування зв'язного мовлення. Застосування інтерактивних ресурсів забезпечує можливість диференційованого підходу, стимулює активну мовленнєву діяльність, формує критичне мислення та розвиток уяви. Мультимедійні програми дозволяють створювати навчальні ситуації, близькі до реального життя, де дитина може застосовувати мовленнєві навички в контексті спілкування та взаємодії. Взаємодія з електронними ресурсами сприяє розвитку логічного зв'язку між словами та реченнями, формує вміння будувати розповідь із певною структурою та передавати послідовність подій [5].

Застосування інтерактивних електронних ресурсів у дошкільній освіті також відповідає сучасним психолого-педагогічним вимогам до розвитку дітей. У дошкільному віці особливо важлива роль наочності, повторення та емоційного залучення, що значною мірою реалізується за допомогою електронних навчальних засобів. Використання ігор із голосовим супроводом, анімаційних історій, інтерактивних картинок та завдань сприяє формуванню активного словникового запасу, покращенню граматичної структури мовлення та розвитку навичок послідовного висловлювання думок. Інтерактивність дозволяє дитині не лише сприймати інформацію, але й активно маніпулювати нею, роблячи вибір, відповідати на запитання, складати розповіді або описувати події, що значно підвищує ефективність процесу розвитку мовлення [3].

Крім педагогічного ефекту, інтерактивні електронні ресурси сприяють мотивації дітей до навчальної діяльності. Дошкільники зазвичай демонструють

високий інтерес до цифрових технологій, тому включення комп'ютера, планшета чи інтерактивної дошки в освітній процес підвищує активність, зосередженість та бажання взаємодіяти з навчальним матеріалом. Емоційне залучення у процес навчання забезпечує кращу запам'ятовуваність інформації та сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок. Крім того, інтерактивні ресурси надають можливість педагогам оцінювати прогрес кожної дитини, адаптуючи завдання під її індивідуальні потреби, що особливо важливо для роботи з дітьми, які мають різний рівень підготовки або мовленнєві порушення.

Науковці, що досліджують розвиток мовлення у дошкільному віці, відзначають, що інтерактивні електронні ресурси значною мірою впливають на розвиток структурованого мовлення та формування мовленнєвих навичок, необхідних для успішної соціальної комунікації [1-5]. Вони підкреслюють, що регулярне використання таких ресурсів дозволяє підвищити активність мовленнєвої діяльності, розширити словниковий запас, покращити граматичні навички, а також стимулювати логічне мислення та творчу уяву. Застосування технологій у навчанні не замінює традиційні педагогічні методи, але ефективно доповнює їх, роблячи процес розвитку мовлення більш різноманітним і сучасним.

Однією з переваг використання інтерактивних ресурсів є можливість моделювати реальні комунікативні ситуації, що сприяє формуванню зв'язного мовлення в природному контексті. Діти можуть описувати події, передавати власні переживання, складати розповіді за картинками, відповідати на запитання та взаємодіяти зі своїми однолітками через інтерактивні завдання. Така практика забезпечує розвиток не тільки лексичних і граматичних компетенцій, а й навичок логічної послідовності та структурованості викладу думок, що є основою зв'язного мовлення. Крім того, інтерактивні програми стимулюють самостійність дітей у навчанні та розвиток пізнавальної активності, що формує позитивне ставлення до навчальної діяльності [1].

Ефективність використання інтерактивних електронних ресурсів залежить від правильного педагогічного підходу. Необхідно ретельно

підбирати програми відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, забезпечувати баланс між цифровими та традиційними методами навчання, а також контролювати час, проведений за електронними пристроями. Комплексний підхід, що поєднує інтерактивні завдання з живим спілкуванням, іграми та творчими вправами, дозволяє досягти максимальних результатів у розвитку зв'язного мовлення дошкільників [4].

Висновки. Таким чином, інтерактивні електронні ресурси є потужним інструментом для розвитку зв'язного мовлення у дошкільників, який відповідає сучасним вимогам педагогіки та психології. Їхнє застосування сприяє формуванню активної мовленнєвої діяльності, розвитку словникового запасу, граматичної точності та логічності висловлювань. Інтерактивність, наочність та емоційна залученість роблять навчальний процес більш ефективним і мотивуючим для дітей. Підсумовуючи, можна стверджувати, що використання електронних ресурсів у дошкільній освіті є перспективним напрямом, який сприяє формуванню комунікативної компетентності та підготовці дітей до успішної соціальної та освітньої взаємодії в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Карбашова, М. В. Розвиток мовлення здобувачів дошкільної освіти за допомогою інтерактивних технологій : кваліфікаційна робота / М. В. Карбашова ; Херсонський держ. ун-т. 2024. 55 с. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/20690> (дата звернення: 18.11.2025)
2. Козлова, А. Ю. Використання ігрових технологій у формуванні зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку : магістерська робота / А. Ю. Козлова ; Херсонський держ. ун-т. 2023. 60 с. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/19048> (дата звернення: 18.11.2025)
3. Чекан, О., Барна, Х., Касьяненко, О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. О. Чекан, Х. Барна, О. Касьяненко. Acta Paedagogica Volyniensis. 2022. № 3. С. 145–150. DOI: 10.32782/apv/2022.3.21, URL:

звернення: 18.11.2025) journals.vnu.volyn.ua

4. Білавич, Г., Пантюк, Т., Крайник, У., Петруняк, М. Інтерактивні засоби навчання як чинник комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з ООП / Г. Білавич, Т. Пантюк, У. Крайник, М. Петруняк. Молодь і ринок. 2023. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/282832> (дата звернення: 18.11.2025)

5. Єлік, А. В. Стимуляція мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку : кваліфікаційна робота. А. В. Єлік ; Херсонський держ. ун-т. 2021. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/items/3e805721-eb1a-451a-a93b-94ed79ae648c> (дата звернення: 18.11.2025)

Олександра Кардопольцева, здобувач вищої освіти,

Науковий керівник: кандидат пед.наук, доц. **Середа І.В.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОПИСОВОГО РОЗПОВІДАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗНМ ІV РІВНЯ

З кожним роком в Україні зростає кількість дітей із різними порушеннями розвитку, зокрема й мовленнєвими. Діти з порушеннями мовлення становлять одну з найбільш поширених груп у спеціальній педагогіці та логопедії. За статистичними даними, 70% дітей молодшого шкільного віку мають ті чи інші мовленнєві труднощі. За дослідженнями ЮНЕСКО, останніми роками серед усіх порушень мовлення найпоширенішим є ЗНМ [1, с.11]. Саме тому сьогодні питанню розвитку навичок описового розповідання у дітей із ЗНМ приділяється особлива увага в сучасній логопедії. А отже, ця проблема є актуальною в наш час.

Проблема формування зв'язного мовлення, зокрема навичок описового розповідання у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ розглядається в роботах численних українських і зарубіжних науковців у сферах логопедії, вікової та спеціальної психології, а також спеціальної педагогіки. Серед дослідників, чийі напрацювання є особливо значущими, варто назвати: Н. Базима, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Жукову, А. Запорожця, О. Зимню, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет та інші [5; 6; 7].

Метою дослідження є розкрити особливості формування навичок описового розповідання у дітей молодшого шкільного віку із IV рівнем ЗНМ.

За визначенням Ю.В. Рібцун та М. Шеремет, загальне недорозвинення мовлення у дітей з нормальним слухом і збереженим рівнем інтелектуального розвитку є складним мовленнєвим порушенням, що виявляється у частковій або повній несформованості всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетичного, лексичного, граматичного, зв'язного мовлення) як на рецептивному, так і на продуктивному рівнях. Воно також охоплює недостатній розвиток функцій і операцій, що забезпечують оволодіння мовленням – зокрема мисленнєвих процесів, таких як: сприймання, уваги, пам'яті тощо. Це порушення виникає під впливом шкідливих екзогенних або ендогенних чинників на різних етапах розвитку дитини: пренатальному, натальному, постнатальному [5, с.781-782; 8, с.253].

Незважаючи на різні причини виникнення ЗНМ, у дітей із цим порушенням можна виділити спільні характерні ознаки, а саме:

- Пізніше починає формуватися мовлення, ніж у дітей із нормотиповим розвитком;
- Досить обмежений та недостатньо розвинений словниковий запас;
- Чітко виражені під час розповіді граматичні помилки у реченнях (утруднене використання відмінкових форм, порушення узгодження слів у словосполученнях, пропуски прийменників тощо);
- Порушення вимови деяких груп звуків (свистячих ([дз], [з], [ц], [с]), шиплячих ([дж], [ж], [ч], [ш]), сонорних ([м], [в], [н],[л], [р], [й]), дзвінких

([б], [д], [дз], [з], [дж], [ж], [г], [г]), твердих ([д], [т], [л], [н], [р], [з], [ц], [с], [дз]) та м'яких ([д'], [т'], [л'], [н'], [р'], [з'], [ц'], [с'], [дз']), глухих ([с], [ц], [к], [ф], [п], [т], [х], [ч], [ш]) приголосних звуків).

- Відчувають складнощі у побудові поширених та складних речень.
- Труднощі у емоційному забарвленні розповіді (маловиразне мовлення) [6, с. 34-35].

Дослідження українських і зарубіжних фахівців у галузі логопедії, зокрема М. Шермет, Є. Соботович, Л. Трофименко та інших свідчать, що найбільші труднощі у дітей із ЗНМ виникають у сфері лексики та граматики [7, с. 235]. У роботі Н. Кабельнікової підкреслюється, що діти з таким порушенням демонструють значну індивідуальну варіативність, пов'язану з різними причинами виникнення мовленнєвих розладів (моторна чи сенсорна алалія, афазія, різні форми дизартрії, затримка психічного розвитку тощо) [3, с. 156-157].

Загалом дослідники виділяють 3 рівні ЗНМ (Р. Левіна, Є. Соботович, Л. Трофименко). Нині в логопедії виокремили IV рівень ЗНМ, який характеризує стан мовленнєвого розвитку дітей. На цьому рівні прояви порушення мовлення мінімальні: воно в цілому достатньо сформоване, дитина може самостійно, без труднощів висловлювати свої думки, давати повні відповіді на запитання. Отже, загалом зв'язне мовлення сформоване. Водночас спостерігаються окремі помилки, до прикладу: плутання близьких за значенням слів, перестановки або пропуски звуків у деяких складних словах (замість математика дитина може сказати «матиматека»), неправильне вживання відмінкових форм (замість «Я йду до школи» дитина каже «Я йду до школа», «Немає мій ручка» замість «У мене немає моєї ручки») чи скорочення слів. Тому інколи мовлення дітей звучить розмито й не зовсім чітко. Незважаючи на це, мовлення таких дітей загалом зрозуміле, а наявний запас загальноживаної лексики дозволяє їм повноцінно спілкуватися в повсякденному житті з дорослими та однолітками. Проте значення рідковживаних слів зазвичай

залишається невідомим: наприклад, дітям складно запам'ятовувати назви тварин, з якими вони не знайомі, наприклад, орангутан або капібара.

Під час переказу казки чи оповідання дитина молодшого шкільного віку із IV рівнем ЗНМ, часто акцентує на несуттєвих деталях, подіях, пропускаючи важливі, а під час складання розповіді намагається використовувати простіші слова та граматичні, синтаксичні конструкції. Такі помилки також зустрічаються при складанні описових розповідей.

Підкреслимо, що поняття «описова розповідь» означає викладення характерних ознак предмета, явища або зображення (за О. Лукянчук) [4, с.135]. А «описове розповідання» – це процес створення описової розповіді, іншими словами, це такий тип мовлення, який описує (характеризує) певний предмет, людину, тварину чи явище, перелічуючи їхні суттєві ознаки.

Під час складання описової розповіді у дітей даної категорії виникають певні труднощі, зокрема: діти прагнуть підібрати слова зі схожим значенням, що знижує точність розповіді. Наприклад, «овальний» вони можуть замінити на «круглий», а замість «прибіг» – сказати «прийшов». У граматичній системі теж трапляються помилки – дитина може сказати: «Я бачила багато корова» або: «На столі лежать дві яблука», що свідчить про труднощі в узгодженні числівників з іменниками [2; 7].

Отже, під ЗНМ слід розуміти, складне мовленнєве порушення, що виявляється у частковій або повній несформованості всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетичного, лексичного, граматичного, зв'язного мовлення). У дітей із ЗНМ IV рівня помітні труднощі під час описового розповідання: вони часто добирають слова, близькі за значенням, що знижує точність висловлювання, зосереджуються на другорядних деталях і пропускають важливі моменти, а також переважно використовують простішу лексику та граматичні конструкції.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні системи дидактичних матеріалів, спрямованих на розвиток умінь описового розповідання в дітей молодшого шкільного віку з IV рівнем ЗНМ.

Список використаних джерел

1. Барна Х. В., Кашуба Л. В., Вальо Ж. Г. Педагогічна підтримка дошкільників із мовленнєвими порушеннями в інклюзивному просторі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 89. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. 174 с.
2. Загальне недорозвинення мови спілкування [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://logopedia.in.ua/zagalnyj-nedorozvytok-movlennya-znmrivni-znm.html>
3. Кабельнікова Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навч. посіб. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.
4. Лукянчук О. Методичний супровід навчання дітей старшого дошкільного віку складанню описових розповідей. – Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені І. Франка (протокол № 22 від 27.12.2022 р.). – 2022. – С. 154.
5. Рібцун Ю. В. Порушення мовлення. Енциклопедія освіти : довідк.-аналіт. вид. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 781-782.
6. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.
7. Шеремет М. К. (ред.) Логопедія: підручник. 5-те вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

*Лариса Крижанівська, вчитель-дефектолог,
практичний психолог, здобувач вищої освіти,
Науковий керівник: кандидат пед.наук, доц. **Середа І. В.**
Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв*

КОМПЛЕКСНА КОРЕКЦІЯ КИСТЬОВОГО ТА АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Тяжкі порушення мовленнєвого розвитку (моторна алалія, ринолалія, дизартрія) у учнів спеціальних шкіл часто супроводжуються недостатнім розвитком довільних, цілеспрямованих та послідовних рухів пальців і кистей. Дефіцит кінетичного та кінестетичного праксису кисті є стійким і значно ускладнює як засвоєння графічних навичок, так і артикуляційну організацію та стимуляцію мовлення. Корекційна робота в умовах спеціальної школи вимагає інтегрованого підходу для подолання цих вторинних порушень.

Науковці А.Лурія, Н.Бернштейн заклали нейропсихологічну основу в розумінні спільної генези рухових та мовленнєвих систем, довівши, що розвиток дрібної моторики рук і артикуляційні рухи знаходяться в тісному зв'язку і залежать від функціонування схожих мозкових структур. Логопеди Р.Лєвіна, Г.Чиркіна, Т.Філічева розробили практичні методики, які інтегрують розвиток пальцевої моторики з артикуляційною гімнастикою для більш ефективного формування мовленнєвої функції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Мета дослідження – обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність системи корекційних вправ, спрямованих на розвиток кінетичного (послідовності рухів) та кінестетичного (точності пози) кистьового

праксисту з учнями молодших класів спеціальної школи для підвищення рівня графомоторної готовності до письма та опосередкованої стимуляції динамічного артикуляційного праксисту з метою формування звуковимови та лексико-граматичної будови мовлення.

У дослідженні використовувалися спеціалізовані методи, адаптовані для контингенту спеціальної школи:

Теоретичні: аналіз нейропсихологічних, психолого-педагогічних та логопедичних джерел для визначення теоретичних засад взаємозв'язку праксисту і мовлення.

Емпіричні:

- Діагностика стану кистьового праксисту (проби на реципрокну координацію, проби О.Р. Лурії: "Кулак-ребро-долоня", "Пальці в кільце", "Графомоторні проби") з урахуванням ступеня мовленнєвого дефекту.

- Психолого-педагогічний експеримент: (констатувальний, формувальний, контрольний етапи, що проводилися на вибірці учнів 1-4 класів).

- Якісний та кількісний аналіз отриманих даних (використання непараметричних критеріїв (U-критерій Манна-Уїтні) для порівняння динаміки показників між контрольною та експериментальною групами.

У ході формувального експерименту було проведено систематичну корекційну роботу, яка включала:

1. Вправи на статичний праксист: утримання певної пози пальців та артикуляційні статичні вправи.

2. Вправи на динамічний праксист: послідовне чергування рухів (пальчикова гімнастика, ігри на послідовне перемикання рухів, ігри з мотузками).

3. Графомоторні вправи: штрихування, обведення, робота з трафаретами, писання крупнозернистими олівцями та ручками для посилення кінестетичних відчуттів.

4. Сенсомоторні вправи: робота з природними матеріалами (пісок, крупи), конструкторами LEGO, що вимагають точної маніпуляції та сили захвату.

Проведення контрольної діагностики показало покращення якісних і кількісних результатів у дітей, які брали участь в експерименті, зокрема:

У 70% учнів експериментальної групи значно покращилися показники швидкості та точності виконання графомоторних завдань, що є важливим для підвищення рівня графомоторної готовності до письма.

Спостерігалось значне покращення якості виконання проб на кінетичний праксис (зменшення кількості моторних персеверацій та синкінезій).

Виявлено покращення динамічного праксису кисті, яке корелює зі збільшенням кількості правильних рухів язика під час виконання артикуляційних вправ на переключення (наприклад, чергування «Лопатка» – «Голка»).

Зафіксовано позитивну динаміку у формуванні артикуляційного праксису: покращення вимови свистячих та шиплячих звуків на 10-15% порівняно з контрольною групою.

Таким чином, порушення кистьового праксису у дітей спеціальної школи є невід'ємною частиною системного мовленнєвого дефекту і вимагає цілеспрямованої та довготривалої корекційної роботи. Систематична корекційна робота з розвитку кінетичного та кінестетичного праксису сприяє формуванню нейронних зв'язків, що сприяє ефективному формуванню базових рухових навичок, необхідних для засвоєння письма.

Корекція кистьового праксису створює сенсомоторну основу для підвищення ефективності логопедичної роботи, прискорюючи формування довільних артикуляційних рухів. Дослідження підтвердило, що цілеспрямована робота з розвитку кистьового праксису не лише покращує координацію рухів та графічні навички, але й створює міцну нейрофізіологічну базу для успішного формування артикуляційного праксису та, як наслідок, корекції звуковимови.

Мірьям Рафаель-Карачевська, здобувач вищої освіти,

Вікторія Ляпустіна, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат пед.наук, доц. **Середа І. В.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ДИСКАЛЬКУЛІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасні умови дошкільної освіти висувають підвищені вимоги до рівня сформованості передматематичних умінь у дітей напередодні шкільного навчання. У старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток мислення, формування елементарних математичних уявлень, уміння оперувати кількістю, величиною, просторовими та часовими ознаками.

Проблема раннього виявлення дискалькулії у старших дошкільників ускладнюється тим, що в цьому віці математичні навички перебувають на етапі становлення, а тому межа між «віковою нормою» та ознаками порушення є нечіткою. Батьки та педагоги часто сприймають труднощі дітей як тимчасове відставання, недостатній досвід або індивідуальні особливості характеру, що призводить до пізньої діагностики й несвоєчасного корекційного втручання.

Крім того, дискалькулія рідко проявляється ізольовано. У старшому дошкільному віці вона може бути пов'язана з незрілістю мовленнєвих функцій, порушенням уваги, слабкістю зорово-просторового аналізу або несформованістю операційного складу мислення. Це потребує багатовимірного підходу до діагностики, що враховує не лише математичні труднощі, а й загальний когнітивний та мовленнєвий розвиток.

У сучасній науковій літературі проблема діагностики дискалькулії у дітей старшого дошкільного віку висвітлюється переважно в контексті міждисциплінарного підходу, що об'єднує логопедію, нейропсихологію, педагогічну діагностику та когнітивну психологію. Значний внесок у вивчення

специфічних труднощів математичного розвитку зробили вітчизняні науковці (Ю. А. Бондаренко, Р. Я. Романишин, К. С. Тихонова, Т. В. Жук), в чиїх працях акцент робиться на взаємозв'язку математичних труднощів із загальною пізнавальною діяльністю дитини та рівнем сформованості мовлення. Авторки підкреслюють, що у дітей із недорозвитком мовлення часто виявляються вторинні порушення математичних здібностей, пов'язані зі слабкістю мовленнєвого аналізу і синтезу, недостатнім розвитком лексико-граматичних структур та труднощами розуміння інструкцій. Це зумовлює необхідність комплексного обстеження в процесі діагностики. [2] [10] [12] [4]

Окремий напрям досліджень присвячено оцінці компонентів кількісних уявлень: уміння порівнювати величини, орієнтуватися у числовому ряді, встановлювати відповідності між числом і кількістю, розрізняти просторові та часові відношення. Ці критерії стали основою для діагностичних методик, запропонованих Л. І. Прохоренко, О. С. Казачінер, О. А. Соловей. Автори підкреслюють важливість виявлення не тільки фактичного рівня навичок, а й характеру типових помилок, які можуть слугувати індикаторами і показниками дискалькулії. [9] [5] [11]

Сучасні нейропсихологічні дослідження (В. М. Помогайбо, О. І. Березан, А. В. Петрушов, О. Р. Лурія) наголошують на ролі розвитку міжпівкульної взаємодії, зорово-просторових функцій та робочої пам'яті. Виявлено, що труднощі оперування числовою інформацією у дітей дошкільного віку часто пов'язані з порушеннями в розвитку операційного складу мислення, слабкістю довільної регуляції та недостатньою сформованістю функцій лівої тім'яної ділянки мозку, яка відповідає за обробку числових відношень. [8]

Таким чином, аналіз останніх досліджень свідчить, що питання діагностики дискалькулії у старших дошкільників є актуальним та потребує подальшої розробки. Більшість учених наголошують на комплексному підході, який має включати когнітивну, мовленнєву, нейропсихологічну та поведінкову оцінку, що дозволить більш точно виявляти специфічні порушення математичного розвитку на ранніх етапах.

Метою дослідження є виявлення та теоретичне обґрунтування особливостей діагностики дискалькулії у старших дошкільників, а також визначення підходів і критеріїв, що забезпечують своєчасне та достовірне виявлення специфічних труднощів математичного розвитку у дітей даної вікової групи.

Діагностика дискалькулії у старших дошкільників має низку специфічних особливостей, пов'язаних із віковою незрілістю математичних уявлень та становленням основних когнітивних функцій. У цьому віці діти лише опановують уявлення про кількість, число, величину, простір і час, тому виявлення стійких труднощів потребує комплексного і багатовимірного підходу.

Передусім, в працях В. О. Мамотюк і О. Л. Кіпаренко робиться акцент, що діагностика має ґрунтуватися на оцінці сформованості базових кількісних уявлень, що є фундаментом для подальших математичних дій. До них належать уміння співвідносити число з кількістю, порівнювати групи предметів за величиною та чисельністю, встановлювати відповідності «більше–менше–дорівнює», орієнтуватися у найпростіших числових послідовностях. На цьому етапі важливо фіксувати не лише рівень засвоєння дитиною конкретних операцій, а й типові помилки, способи міркування та стратегії виконання завдань, оскільки саме вони свідчать про можливі порушення у формуванні математичних понять. [7] [6]

Особливу увагу в діагностичному процесі приділяють дослідженню зорово-просторових функцій. У старшому дошкільному віці складнощі з аналізом просторових відношень, орієнтацією на площині, розрізненням лівого та правого боків, відтворенням просторових схем часто є маркерами потенційних труднощів у засвоєнні числа та символів. Дітям пропонують завдання на відтворення зразків, визначення просторових напрямків, групування предметів за ознаками та встановлення кількісних співвідношень у просторових моделях.

Важливою складовою діагностики є оцінка рівня розвитку мовлення, оскільки дискалькулія може проявлятися на фоні порушень мовленнєвого аналізу, слабкості лексико-граматичних конструкцій або труднощів у розумінні інструкцій. Діти зі зниженими мовленнєвими можливостями часто неправильно сприймають математичні терміни, плутають назви величин і чисел, не розуміють логічних зв'язків усередині завдання. Тому діагност має враховувати мовленнєву компетентність як фактор, що може впливати на об'єктивність результатів.

Л. Б. Баряева і Л. І. Прохоренко зазначають, що не менш важливою є оцінка функціонування робочої пам'яті, уваги, операцій довільної регуляції та мислення. Діти з дефіцитом уваги, яких досліджувала О. С. Шембарецька, відмічаються нестійкою довільною регуляцією, часто припускаються «несуттєвих» на перший погляд помилок — пропусків етапів, неправильного співвіднесення предметів, імпульсивних відповідей. Проте саме такі помилки можуть маскувати первинні математичні порушення, тому діагностика має відрізнити невміння виконати дію від неможливості її зрозуміти. [1] [9] [13]

Ефективна діагностика, на думку Ю. А. Бондаренко, також передбачає використання різних видів діяльності – ігрових завдань, маніпулятивних вправ з предметами, графічних тестів, словесних інструкцій. Перевагу надають неписьмовим методам, адаптованим до віку дитини, що дозволяє уникнути впливу недостатньо сформованих навичок письма чи читання. [3]

Комплексність діагностики забезпечується застосуванням низки методик: скринінгових опитувальників, індивідуальних карт спостереження, нейропсихологічних проб, логопедичних тестів та спеціальних завдань для виявлення математичних труднощів. Важливо, що оцінювання має бути не разовим, а повторюваним у різних формах діяльності – це дозволяє виключити ситуативні фактори та підвищує достовірність висновків.

Таким чином, ключовими особливостями діагностики дискалькулії у старших дошкільників є її комплексний характер, урахування вікових можливостей, оцінка різних когнітивних сфер та обов'язкова інтерпретація

результатів з урахуванням мовленнєвого, просторового і загального психічного розвитку. Такий підхід забезпечує раннє й точне виявлення специфічних порушень математичного розвитку та створює підґрунтя для своєчасного корекційного втручання.

Список використаних джерел

1. Баряева Л. Б. "Дискалькулія у дітей: профілактика та корекція порушень у оволодінні лічильної діяльністю." Київ: Слово 2013.
2. Бондаренко Ю. А. "Теоретико-методологічний аналіз проблеми труднощів математичної діяльності та дискалькулії у спеціальній освіті." 2023: с 355-365.
3. Бондаренко Юлія Анатоліївна. "Проблема дискалькулії у спеціальній освіті: теоретичний аналіз." 2024.
4. Жук Т. В., "Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології: колективна монографія." 2023.
5. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., Галій А. І. "Основні аспекти роботи нейропсихолога з дитиною із порушеним розвитком." 2023.
6. Кіпаренко О. Л. Особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей із труднощами навчання. 2023.
7. Мамотюк В. О. Особливості пам'яті учнів з порушеннями когнітивного розвитку. Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2025.
8. Помогайбо, В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. "Генетика специфічного розладу навчання." 2018: с 197-207.
9. Прохоренко Л. І. "Психологія когнітивних порушень у дітей." (2023).
10. Романишин Р. Я. "Проблеми у формуванні обчислювальної навички в молодшому шкільному віці, викликані дискалькулією." 2018: с 231.
11. Соловей О. А. "Порушення мовленнєвого розвитку дошкільників із гду." 2014: с 125.

12. Тихонова К. С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. 2023.

13. Шембарецька О. С. "Підготовка вчителя до супроводу дитини з навчальними труднощами: аналіз зарубіжного досвіду." Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2024: с 124-134.

Ангеліна Васильєва, здобувач вищої освіти,

Науковий керівник: кандидат пед.наук, доц. **Шапочка К. А.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

ДИФЕРЕНЦІЙНА ДІАГНОСТИКА МІНІМАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ДИЗАРТРІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти, а також активне впровадження інклюзивних підходів, зумовлює підвищення вимог до своєчасного та якісного виявлення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Особливої значущості набуває проблема диференційної діагностики мінімальних проявів дизартрії, оскільки вони нерідко мають прихований характер, імітують функціональні порушення звуковимови або трактуються як допустимі вікові особливості. У дошкільному періоді інтенсивно формуються фонетико-фонематичні механізми мовлення, удосконалюється артикуляційна моторика, мовленнєве дихання та просодична сторона мовлення, що істотно ускладнює чітке розмежування між нормою розвитку та патологічними проявами.

Мінімальні прояви дизартрії характеризуються стертою, малопомітною симптоматикою, яка може проявлятися у незначних порушеннях артикуляційної моторики, нестійкості звуковимови, зниженні чіткості

мовлення, порушеннях темпу, ритму та інтонаційної виразності. Такі особливості часто не привертають достатньої уваги педагогів і батьків, що призводить до пізньої діагностики та відсутності цілеспрямованої корекційної роботи. За даними досліджень, у дітей дошкільного віку стерті форми дизартрії нерідко поєднуються з фонетико-фонематичними порушеннями, що ускладнює процес диференціації з дислалією та фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення [1], [7].

Особливу складність у діагностичному процесі становить відмежування мінімальних проявів дизартрії від дислалії. Як зазначає Ю. В. Рібцун, при дислалії порушення звуковимови мають переважно функціональний характер і не супроводжуються моторними, іннерваційними чи просодичними відхиленнями, тоді як при мінімальних дизартричних проявах спостерігається комплекс мовленнєвих і немовленнєвих симптомів, зумовлених мікроорганічним ураженням центральної нервової системи [2]. До таких симптомів належать недостатня диференційованість рухів органів артикуляції, знижений тонус або, навпаки, ригідність м'язів мовленнєвого апарату, труднощі у виконанні серійних артикуляційних рухів.

У працях К. П. Беккера та М. Совак підкреслюється, що при дизартрії, навіть у стертій формі, порушується координація між диханням, фонацією та артикуляцією, що відображається на загальній мовленнєвій моторіці та якості звукової реалізації [3]. Натомість при дислалії ці компоненти залишаються збереженими. Така відмінність є важливим діагностичним критерієм у роботі логопеда.

Сучасні нейропсихологічні дослідження вказують на те, що мінімальні прояви дизартрії мають складну нейропсихологічну структуру і пов'язані з недостатньою сформованістю корково-підкоркових взаємодій, що забезпечують програмування, регуляцію та контроль мовленнєвих рухів [4]. Це проявляється не лише в артикуляційних труднощах, а й у порушеннях фонематичного сприймання, слухової уваги та мовленнєвої пам'яті, що потребує комплексного підходу до діагностики.

У логопедичній практиці важливе значення має аналіз фонетико-фонематичної складової мовлення. За результатами досліджень Ю. В. Рібцун, у дітей із мінімальними дизартричними проявами спостерігається нестійкість звуковимови, варіативність помилок, труднощі автоматизації звуків у мовленні, що відрізняє їх від дітей із дислалією, у яких помилки мають більш стабільний характер [1].

Методики комплексної діагностики, розроблені Є. Ф. Соботович та її колегами, передбачають оцінку не лише звуковимови, а й стану артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, голосу, темпо-ритмічної організації мовлення та рівня сформованості фонематичних процесів [8]. Такий підхід дозволяє більш точно виявляти мінімальні прояви дизартрії та відмежовувати їх від інших мовленнєвих порушень.

У сучасних умовах інклюзивної освіти диференційна діагностика мінімальних проявів дизартрії набуває особливого значення, оскільки від її точності залежить вибір адекватного рівня підтримки дитини та ефективність корекційно-розвиткової роботи [11], [13]. Більшість науковців наголошують на необхідності міждисциплінарної взаємодії логопеда, психолога, невролога та педагогів у процесі діагностики.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що диференційна діагностика мінімальних проявів дизартрії у дошкільників є складним і багатокомпонентним процесом. Вона має базуватися на комплексному обстеженні мовленнєвого та нейропсихологічного розвитку дитини, аналізі характеру мовленнєвих помилок і моторних порушень, що дозволяє своєчасно виявити дизартричну симптоматику та забезпечити ефективну корекційну допомогу.

Метою дослідження є аналіз і наукове обґрунтування методичних засад диференційної діагностики мінімальних проявів дизартрії у дітей дошкільного віку, а також окреслення підходів і діагностичних критеріїв, що забезпечують своєчасне та надійне розмежування цього мовленнєвого порушення з іншими

видами розладів усного мовлення, зокрема дислалією та фонетико-фонематичним недорозвитком.

Диференційна діагностика мінімальних проявів дизартрії у дошкільників має низку специфічних особливостей, зумовлених віковою незрілістю нервово-м'язового апарату мовлення, становленням артикуляційної моторики та формуванням фонетико-фонематичної системи. У цьому віці мовленнєві навички перебувають на етапі активного розвитку, що ускладнює чітке розмежування між віковими варіантами норми та стертою дизартричною симптоматикою.

Передусім у наукових працях Ю. В. Рібцун наголошується, що діагностика має ґрунтуватися на комплексній оцінці фонетико-фонематичної складової мовлення. До основних критеріїв належать чіткість і стабільність звуковимови, характер спотворень звуків, здатність до їх автоматизації у різних мовленнєвих позиціях. При мінімальних проявах дизартрії звукові порушення часто мають варіативний характер, поєднуються з недостатньою диференціацією артикуляційних рухів і труднощами фонематичного аналізу, що відрізняє їх від функціональної дислалії [1], [2].

Особливу увагу в процесі диференційної діагностики приділяють дослідженню стану артикуляційної моторики та мовленнєвої моторної координації. За даними К. П. Беккера та М. Совак, навіть при стертих формах дизартрії спостерігаються мікросимптоми моторної недостатності: обмежений обсяг рухів язика та губ, уповільненість або неточність артикуляційних позицій, труднощі у виконанні серійних рухів [3]. Ці прояви не є типовими для дітей з дислалією та мають важливе діагностичне значення.

Не менш важливим є врахування нейропсихологічних механізмів мовленнєвих порушень. Дослідження Н. С. Гаврилової засвідчують, що мінімальні прояви дизартрії часто пов'язані з недостатньою сформованістю корково-підкоркових взаємодій, що забезпечують регуляцію мовленнєвих рухів і фонематичних процесів. Це проявляється у нестійкості слухової уваги, труднощах диференціації фонем та зниженій мовленнєвій пам'яті [4].

Важливою складовою диференційної діагностики є оцінка голосоутворення, мовленнєвого дихання та просодичних характеристик мовлення. О. Ю. Ромась підкреслює, що при мінімальних дизартричних проявах можуть спостерігатися незначні порушення сили, висоти та тембру голосу, поверхнєве мовленнєве дихання, знижена інтонаційна виразність, які зазвичай відсутні при дислалії [6].

У процесі обстеження необхідно зіставляти мовленнєві показники дитини з віковими нормативами. Є. Ф. Соботович зазначає, що відхилення від нормативних показників фонетико-фонематичного розвитку, у поєднанні з моторними та просодичними порушеннями, можуть слугувати індикаторами мінімальних проявів дизартрії [7]. Методики комплексної діагностики, запропоновані Є. Ф. Соботович та її колегами, передбачають оцінку мовлення дитини у різних видах діяльності, що підвищує достовірність діагностичних висновків [8].

Сучасні підходи до диференційної діагностики також акцентують увагу на логопсихологічних аспектах. С. Ю. Конопляста та Т. В. Сак вказують, що у дітей із мінімальними проявами дизартрії можуть спостерігатися труднощі довільної регуляції, підвищена втомлюваність та зниження мовленнєвої працездатності, які опосередковано впливають на якість мовлення [9].

Комплексність діагностики забезпечується використанням різних методів: спостереження, індивідуального логопедичного обстеження, нейропсихологічних проб, аналізу мовлення у спонтанній та спеціально організованій діяльності. Відповідно до сучасних методичних рекомендацій для інклюзивно-ресурсних центрів, діагностичне оцінювання має бути багаторазовим і проводитися в динаміці, що дозволяє відмежувати стійкі дизартричні прояви від тимчасових або ситуативних труднощів [13].

Таким чином, ключовими особливостями диференційної діагностики мінімальних проявів дизартрії у дошкільників є її комплексний характер, орієнтація на вікові нормативи, урахування моторних, фонетико-фонематичних, просодичних та нейропсихологічних показників. Такий підхід забезпечує раннє

й точне виявлення стертих форм дизартрії та створює підґрунтя для своєчасної й ефективної корекційно-логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 2. – 2011. – С. 36–53.

2. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – № 21. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 226–230. – (Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)

3. Беккер К.П., Совак М.. Логопедія.: М.: 1981– С. 10–70.

4. Гаврилова Н. С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально–педагогічна. Випуск 15, 2010. С.120–127.

5. Логопедія. Підручник. За ред. Шеремет М.К. - К .: Видавничий дім «Слово», 2010 .- С. 15–67.

6. Ромась О.Ю. До проблеми функціонального відновлення голосу //Науковий часопис НПУ

імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць .- К .: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. - №14. - С. 130 - 134.

7. Соботович, Є.Ф. (2002). Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. Дефектологія, 3, 2 – 5.

8. Соботович, Є.Ф. (Ред.). (1998). Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей і діагностика їх готовності до шкільного навчання. Є.Ф. Соботович, Л.Є. Андрусишина, Л.І. Бартенєва, Е.А. Данилавичюте та ін. Київ:

ПП «Компанія «Актуальна освіта». – С. 40–69.

9. Конопляста, С. Ю. & Сак, Т. В. (2010). Логопсихологія. М.К. Шеремет. Київ. Знання– С. 47–53.

10. Крутій, К.Л. (2005). Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС». – С. 56–100.

11. Литовченко, С.В. (2012). Інтегративне навчання дітей з особливими потребами: актуальні аспекти. В.В. Засенко & А.А. Колупаєва (Ред.). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. (Вип. 3. Ч. 1, с. 85-91). Київ.

12. Мартинюк, З.С. (2018). Сучасні підходи до розробки навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення». В.В. Засенко & А.А. Колупаєва (Ред.). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (Вип. 14, с. 122–128). Київ: ФОП «Симоненко О.І.». – С. 39–57.

13. Методичні рекомендації для інтегративно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). – С. 10–38.

Сніжана Євсєєва, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: к.п.н., доцент **Кисличенко В.А.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

СУЧАСНА ВІТЧИЗНЯНА СИСТЕМА ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНИХ ПОСЛУГ

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку українського суспільства система освіти зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних із

упровадженням інклюзивної моделі навчання, реформуванням освітньої галузі та необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Зростання кількості таких дітей, ускладнення структури порушень розвитку, поєднання мовленнєвих, психоемоційних та когнітивних труднощів актуалізують проблему ефективної організації освітньо-корекційних послуг у межах вітчизняної системи освіти.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває в умовах воєнного стану, що зумовлює додаткові ризики для розвитку, психоемоційного благополуччя та освітньої адаптації дітей. Водночас, попри наявність нормативно-правового забезпечення та розгалуженої мережі установ, сучасна система освітньо-корекційних послуг потребує наукового узагальнення й аналізу як цілісного, багаторівневого утворення.

Аналіз останніх досліджень. Проблема організації освітньо-корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами є предметом наукових досліджень вітчизняних учених у галузі спеціальної педагогіки, логопедії, психології та інклюзивної освіти. Зокрема, питання корекційно-розвиткової роботи, ролі фахівців та міждисциплінарного підходу розглядалися у працях М. Шеремет, Л. Прохоренко, С. Литовченко, В. Москалик, Т. Давидової та інших дослідників.[6;7;8;9;10]

Разом із тим, у сучасних умовах функціонування інклюзивної освіти актуалізується потреба комплексного аналізу вітчизняної системи освітньо-корекційних послуг з урахуванням її нормативно-правового забезпечення, зокрема положень Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту», Положення про інклюзивно-ресурсний центр, Концепції «Нова українська школа» та Базового компонента дошкільної освіти.[1;2;3;4;5]

Мета дослідження. Аналіз сучасної вітчизняної системи освітньо-корекційних послуг, визначення її сутності, структури та нормативно-правових

засад функціонування, а також окреслення ролі освітньо-корекційної допомоги у забезпеченні розвитку та соціалізації дітей з ООП.

Виклад основного метеріалу дослідження. Освітньо-корекційні послуги є важливою складовою сучасної системи спеціальної та інклюзивної освіти, спрямованою на подолання або зменшення порушень психофізичного розвитку, а також на формування мовленнєвих, когнітивних, емоційно-вольових і соціальних умінь дитини з особливими освітніми потребами. У науковій літературі освітньо-корекційні послуги визначаються як цілеспрямований, систематичний комплекс педагогічних, психологічних і логопедичних заходів, реалізація яких ґрунтується на індивідуальному підході, урахуванні вікових та особистісних особливостей дитини, а також характеру й структури порушень розвитку.

Функціонування вітчизняної системи освітньо-корекційних послуг забезпечується чітко визначеною нормативно-правовою базою. Основоположними документами у цій сфері є Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», Положення про інклюзивно-ресурсний центр, а також Базовий компонент дошкільної освіти (редакція 2021 року). У зазначених нормативних актах закріплено право дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до освіти, визначено вимоги до створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, а також окреслено принципи дитиноцентризму, гуманізму, недискримінації та міждисциплінарної взаємодії.[1;2;3;4;5]

Згідно з чинним законодавством, освітньо-корекційні послуги надаються на різних рівнях освіти - у закладах дошкільної, загальної середньої, спеціальної та інклюзивної освіти, а також у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і реабілітаційних установ. Така багаторівнева організація дає змогу забезпечити наступність корекційної допомоги та безперервний супровід дитини на різних етапах її розвитку.

Важливою складовою реалізації освітньо-корекційних послуг є діяльність мультидисциплінарної команди фахівців, до складу якої входять логопеди, дефектологи, практичні психологи, вчителі-реабілітологи, педагоги закладів освіти, а також батьки дитини. Спільна робота спеціалістів спрямована на проведення комплексної оцінки розвитку, визначення освітніх потреб дитини, розроблення та реалізацію індивідуальної програми розвитку, а також моніторинг динаміки корекційно-розвиткової роботи.

Характерною рисою вітчизняної системи освітньо-корекційних послуг є її системність і регулярність, що передбачає планомірне проведення корекційних занять відповідно до індивідуальної програми розвитку та рекомендацій фахівців. Регулярність корекційної роботи забезпечує послідовність впливу, стабільність освітнього процесу та створює умови для досягнення позитивних результатів у розвитку мовлення, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери й соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Висновок. Сучасна вітчизняна система освітньо-корекційних послуг є важливим складником розвитку інклюзивної освіти в Україні та забезпечує комплексну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Її функціонування ґрунтується на чинній нормативно-правовій базі, принципах дитиноцентризму, індивідуального підходу та міждисциплінарної взаємодії фахівців. Освітньо-корекційні послуги охоплюють педагогічний, психологічний і логопедичний супровід, що створює умови для повноцінного розвитку, навчання та соціалізації дітей з ООП. Системність і регулярність корекційної роботи визначають ефективність надання таких послуг та їх значення у сучасних умовах реформування освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Наказ МОН України «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)» від 12.01.2021 р. №33 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: [Про затвердження Базового компоне... | від 12.01.2021 № 33](#)
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 р. № 545 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» від 14 грудня 2016 р. № 988-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
6. Давидова О. О., Москалик Г. Г. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в умовах збройного конфлікту // *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. — 2023. — № 2. — С. 52–60. — URL: <http://sptp.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/508/444>
7. Корекційна педагогіка [Електронний ресурс] // Енциклопедія сучасної України. – Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-3530>
8. Литовченко С. В., Литовченко В. Г. Психолого-педагогічний супровід сімей дітей з особливими освітніми потребами у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів // *Science and Education*. — 2022. — № 1. — С. 39–45. — URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/article/view/251011/249885>
9. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв’язання [Електронний ресурс] // Служба освітнього омбудсмена України. —

06 березня 2024. – Режим доступу: <https://eo.gov.ua/problems-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/>

10. Прохоренко Л. І., Стойка В. В., Йовдій В. М. Організація освітньо-корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану // *Соціальна психологія і педагогіка*. — 2023. — № 4. — С. 112–119. — URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/spp/article/view/6834/7412>

Лілія Торяник, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: к.п.н., доцент **Стельмах Н.**

Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

м. Миколаїв

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПРОСТОРОВО-СЕМАНТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема формування просторово-семантичних уявлень у дітей дошкільного віку, зокрема у дітей з мовленнєвими порушеннями. Недостатній рівень сформованості семантики просторового розташування негативно впливає не лише на мовленнєвий розвиток дитини, а й на становлення пізнавальних процесів, просторового мислення, сенсомоторної координації та здатності орієнтуватися в навколишньому середовищі.

Практика логокорекційної роботи засвідчує, що у значної частини дошкільників спостерігаються труднощі у засвоєнні просторових понять, прийменниково-відмінкових конструкцій, а також у вербалізації просторових відношень між предметами. Причинами цього є як недостатній розвиток

сенсорних і візуально-просторових функцій, так і відсутність чітко структурованої системи педагогічних умов.

Аналіз останніх джерел. Проаналізовані джерела становлять теоретичну основу дослідження педагогічних умов ефективного формування та використання просторово-семантичних уявлень у дошкільників у процесі логокорекційної роботи. «Дефектологічний словник» за редакцією В. Бондаря та В. Синьова забезпечує науково вивірений понятійний апарат спеціальної педагогіки й логопедії [1]. Праці Т. Назаренко розкривають філософсько-педагогічні засади організації освітнього процесу, зокрема принципи системності, інтегрованості та компетентнісного підходу, які є важливими для обґрунтування педагогічних умов логокорекційної роботи, спрямованої на розвиток просторово-семантичних уявлень у дошкільників через поєднання мовленнєвих, сенсорних і пізнавальних компонентів навчання [2; 3].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов ефективного формування й використання просторово-семантичних уявлень у дошкільників у процесі логокорекційної роботи.

Виклад основного матеріалу. Ефективність формування семантики просторового розташування у дошкільників у процесі логокорекційної роботи безпосередньо залежить від науково обґрунтованої організації педагогічних умов. Провідним чинником результативності є забезпечення поетапності та системності корекційного впливу, відповідно до якого засвоєння просторових понять має розпочинатися з орієнтації дитини у схемі власного тіла, а згодом поступово переходити до усвідомлення взаєморозташування предметів у навколишньому просторі [1].

Теоретичні підходи до формування навичок у межах логокорекційної роботи ґрунтуються на положеннях психологічної науки. Зокрема, у працях О. Леонтєва навички визначаються як здатність особистості застосовувати засвоєні способи дій відповідно до конкретних умов діяльності. Н. Бернштейн розглядає навички як складні координаційні структури, що забезпечують ефективне виконання різноманітних рухових завдань, тоді як Л. Ітельсон

характеризує навички як автоматизовані свідомі дії, які зменшують потребу у постійному контролі за їх виконанням [2].

Ігровий формат організації корекційної роботи значно підвищує рівень мотивації дошкільників та сприяє природному закріпленню просторових понять у мовленні. Водночас важливою умовою ефективності логокорекційного впливу є цілеспрямований розвиток сенсорних і візуально-просторових функцій дітей, зокрема вміння аналізувати зорову інформацію, порівнювати предмети, визначати напрямок руху та просторові орієнтири.

Доцільним є також застосування мовленнєвого моделювання, яке передбачає надання логопедом чітких вербальних інструкцій і мовленнєвих зразків із поступовим ускладненням синтаксичних конструкцій. Демонстрація корекційних дій має супроводжуватися коментуванням, а виконання завдань – активним мовленнєвим супроводом з боку дитини.

Складнощі та специфічні особливості просторового орієнтування у дітей зумовлюються негативним впливом комплексу функціональних порушень зорового аналізатора, а також домінуванням візуального способу сприймання інформації. Якісне підвищення рівня сформованості навичок просторового орієнтування можливе за умови ретельно організованого комплексного корекційно-виховного процесу та створення розвивального середовища із застосуванням ефективних методів, прийомів і засобів навчання [3].

Зауважимо, що, за Д. Ельконіним, теоретичною основою комплексної методики формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором є положення вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо специфіки просторового розвитку дітей. До них належать учення про періодизацію дитячого віку та особливості психофізичного розвитку дошкільників, концепції складної психологічної системи засвоєння знань, умінь і навичок (Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк та ін.), а також результати досліджень, що розкривають особливості просторового орієнтування дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором і чинники, які їх зумовлюють.

Комплексна методика формування навичок просторового орієнтування у старших дошкільників зі зниженим зором розглядається як цілеспрямований і системно організований процес педагогічного впливу. Теоретичні положення сучасної педагогіки та спеціальної психології дають змогу виокремити основні завдання корекційної роботи з формування просторового орієнтування в умовах спеціального та інтегрованого (інклюзивного) дошкільного навчального закладу. Зазначені завдання охоплюють різні аспекти розвитку дошкільників і реалізуються за такими напрямками:

1. Сенсорний розвиток передбачає формування вміння отримувати інформацію про простір і предмети, що його наповнюють, за допомогою різних сенсорних систем, її аналіз і узагальнення, а також використання полісенсорної інформації у практичній діяльності з просторового орієнтування.

2. Просторове орієнтування та мобільність спрямовані на формування навичок орієнтації у схемі власного тіла, у мікро- та макропросторі з використанням допоміжних засобів, а також на навчання складанню простих схем і планів знайомого простору та їх практичному застосуванню під час орієнтування.

3. Психологічний напрям охоплює формування потреби у самостійному освоєнні простору, подолання невпевненості у власних можливостях і страху перед незнайомим середовищем, а також активне використання комунікативно-мовленнєвих моделей спілкування зі зрячими однолітками й дорослими в процесі самостійного орієнтування [2].

Змістова складова комплексної методики охоплює основні компоненти просторово-орієнтувальної діяльності дошкільників і визначає ключові напрями корекційної роботи. Вона передбачає формування вмінь орієнтуватися у напрямках простору, розвиток навичок встановлення просторових відношень між предметами, оволодіння орієнтуванням за планом приміщення. Реалізація цих напрямів сприяє підвищенню самостійності, активності та успішній соціальній адаптації дошкільників.

Корекційне навчання передбачає системну роботу над формуванням практичних просторово-орієнтувальних навичок, зокрема орієнтування у напрямках простору. Орієнтування у просторових відношеннях спрямоване на формування уявлень про взаємне розташування предметів, уміння розрізняти їх просторові характеристики та встановлювати зв'язки між об'єктами довкілля, що створює основу для адекватного сприймання просторових ситуацій і їх словесного відтворення у мовленні дитини [3].

Отже, створення належних організаційно-педагогічних умов забезпечує формування емоційно сприятливого освітнього середовища, яке не лише позитивно впливає на ефективність корекційної роботи з дітьми, а й сприяє професійному зростанню педагога, активізації його творчого потенціалу та розвитку інноваційного мислення. Раціональне використання педагогічних можливостей і різноманітних шляхів розвитку професійної креативності дає змогу запобігти застою та ізоляції у науково-педагогічній діяльності, стимулює запит на результативні фундаментальні й прикладні дослідження.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник/За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. С. 374 – 375.
2. Назаренко Т. Філософсько-педагогічні засади формування ключових компетентностей в учнів на заняттях курсів за вибором інтегрованого змісту. URL: <https://surl.li/qhnotp> (дата звернення: 05.12.2025).
3. Назаренко Т. Філософсько-педагогічні засади формування ключових компетентностей в учнів на заняттях курсів за вибором інтегрованого змісту. URL: <https://surl.li/qhnotp> (дата звернення: 05.12.2025).