

Міністерство освіти і науки України



Національний університет
кораблебудування імені адмірала
Макарова



ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ
ТЕЗ

Кафедра
спеціальної та
інклюзивної
освіти



**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 3
Видається з травня 2025 року

Миколаїв-2026

УДК 376(062.552)

ББК 74.5

0-72

*Рекомендовано до друку кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти
Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
(протокол № 12 від «24» квітня 2026 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 3. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2026. 119 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, 2026

ЗМІСТ

Секція 1. Інноваційні логотехнології та засоби логокорекції в системі спеціальної освіти

Барановська Тетяна. Специфіка логопедичного супроводу учнів із рас на уроках математики в інклюзивному освітньому середовищі 7
Науковий керівник: к.пед.н., ст. викл. Бажмін Володимир

Брославська Тетяна. Теоретико-методологічні засади застосування прикладного аналізу поведінки для розвитку мовленнєво-комунікативної діяльності дітей з РАС 12
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Білюк Олена

Васильєва Ангеліна. Інноваційні підходи до логокорекції дизартрії у дошкільників 17
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Шапочка Катерина

Гуменюк Юлія. Теоретичні засади дослідження сенсорної інтеграції та затримки мовленнєвого розвитку 22
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Стельмах Ніна

Іващенко Віта. Формування фонематичного сприйняття у дітей із мовленнєвими порушеннями: поєднання логопедії та кінезіології 25
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Кисличенко Вікторія

Кабанець Богдана. Теоретичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекції мовленнєвого дихання при стертій дизартрії 31
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Кисличенко Вікторія

Квасницька Ольга. Роль сенсомоторного розвитку в системі корекції мовленнєвої диспраксії у дошкільників 36
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Кисличенко Вікторія

Ковтун Галина. Сенсорна інтеграція як нейрофізіологічне підґрунтя розвитку мовленнєвої активності дітей з РАС 40
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Стельмах Ніна

Кучеренко Наталія. Поведінковий архітектор комунікації: 45
психолого-логопедичний потенціал АВА-терапії у роботі з
молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Білюк Олена

Лежніна Євгенія. Теоретичні засади формування читацьких навичок 50
у молодших школярів з дислексією
Науковий керівник: к.пед.н., ст. викл. Бажмін Володимир

Майгур Олена. Ефективність використання АВА-методів у розвитку 54
експресивного мовлення у дітей з РАС
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Шапочка Катерина

Малицька Олена. Теоретичні основи використання логоритміки в 58
корекції стертої дизартрії у дітей старшого дошкільного віку
Науковий керівник: к.пед.н., ст. викл. Бажмін Володимир

Семикіна Ганна. Нейропсихологічні ігри як засіб активації мовлення 62
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Шапочка Катерина

Секція 2. Психологічний супровід корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та технології роботи з їх батьками

Баришевська Олена. Роль сімейної системи та батьківських 68
установок у генезі заїкання
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Середа Ірина

Броннікова Єлизавета. Особливості психологічного супроводу дітей 72
із РДУГ в умовах інклюзивного навчання
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Середа Ірина

Євсєєва Сніжана. Роль структурованого середовища у 77
психологічному супроводі дітей з аутизмом
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Білюк Олена

Кабаненко Вікторія, Крамарєва Людмила. Психологічний супровід 82
батьків дітей з особливими освітніми потребами як ключовий чинник
ефективності корекційно-розвивальної роботи

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Середя Ірина

Коваль Анастасія. Емоційно-ціннісний потенціал казок В. 87
Суходолінського у подоланні мовленнєвого негативізму в
дошкільників із ЗНМ

Науковий керівник: д.пед.н., проф. Супрун Микола

Фале Світлана. Психологічний супровід корекційної роботи з дітьми 92
з особливими освітніми потребами та технології роботи з їх батьками

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Середя Ірина

Секція 3. Особистість корекційного педагога та логопеда в системі інклюзивної освіти

Андрущенко Альона. Особистість корекційного педагога та логопеда 95
в системі інклюзивної освіти: вимоги, функції та компетентності

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Шапочка Катерина

Ляпустіна Вікторія, Рафаель-Карачевська Мір'ям. Роль 99
спеціального педагога у формуванні моральних якостей у дітей з
ООП

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Середя Ірина

Секція 4. Компетентістний підхід як визначальна складова системи підготовки майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти

Девдера Олена. Дидактичні основи формування професійної 102
компетентності команди психолого-педагогічного супроводу дітей із
мовленнєвими порушеннями

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Середя Ірина

Заїкіна Юлія. Використання інноваційних технологій у підготовці 107
майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному середовищі

Науковий керівник: д.пед.н., проф. Супрун Микола

Світлана Байова, Теоретичні засади вербалізації досвіду 112
дошкільників із мовленнєвими порушеннями в екологічному
вихованні

Науковий керівник: к. пед.н., доц. Стельмах Н.В.

СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ ЛОГОТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ ЛОГОКОРЕКЦІЇ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тетяна БАРАНОВСЬКА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

старший викладач **Бажмін В.Б.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

СПЕЦИФІКА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ ІЗ РАС НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Як зазначають у своїх дослідженнях Т. Скрипник та Г. Супрун, дитина з розладами аутистичного спектра (РАС) у закладі освіти стикається з низкою специфічних викликів, які суттєво ускладнюють процес її академічної та соціальної адаптації. До базових освітніх потреб таких учнів належать необхідність у чіткій структурованості та передбачуваності навчального середовища, мінімізація сенсорного перевантаження, а також цілеспрямована підтримка у сфері соціальної взаємодії. Окрім цього, критичним бар'єром стає порушення комунікативної та когнітивної сфер, що проявляється у фрагментарному та буквальному сприйнятті інформації та труднощах декодування вербальних інструкцій вчителя. Відповідно, успішна інтеграція учня з РАС в інклюзивний клас неможлива без створення адаптованого освітнього маршруту, який би нівелював ці дефіцити та забезпечував адекватний логопедичний та психолого-педагогічний супровід навчальної діяльності [4; 5].

Спираючись на аналіз когнітивного та комунікативного розвитку дітей з РАС, представлений у ґрунтовному дослідженні К. Островської, варто відзначити, що ключовою особливістю дизонтогенезу при РАС є виражена нерівномірність розвитку психічних функцій. Для таких здобувачів освіти характерні специфічні порушення комунікативної сфери, якісний дефіцит

соціальної взаємодії та особливий когнітивний стиль. Цей стиль вирізняється фрагментарністю сприйняття, надмірною концентрацією на деталях та слабкістю центральної когерентності – нездатністю сполучати розрізнені елементи інформації в єдиний, осмислений концепт. Зазначені особливості безпосередньо впливають на характер навчально-пізнавальної діяльності, зумовлюючи значні труднощі у сприйнятті контексту та розумінні абстрактних понять [3].

Як зазначає у своїх працях І. Кузава, формування математичних навичок у молодших школярів із РАС дуже часто супроводжується розвитком так званих «сплінтер-навичок» – ізольованих, вузькоспрямованих здібностей. На практиці це нерідко проявляється у вигляді феноменального механічного рахунку: дитина з РАС може безпомилково відтворювати прямий та зворотний числові ряди або завчати складні обчислювальні алгоритми. Проте, цей зовнішній академічний успіх є оманливим, оскільки він маскує глибокий дефіцит семантичного розуміння математичного матеріалу. Учень оперує цифрами як знайомими візуальними чи аудіальними стимулами без усвідомлення їхнього реального кількісного, просторового чи логічного навантаження. Як наслідок, виникає гостре протиріччя між високою здатністю до механічного відтворення обчислень та повною нездатністю до їх вербалізації, осмислення умов текстових задач чи перенесення сформованих навичок у нові побутові ситуації [2].

Однією з найгостріших проблем у навчанні дітей з РАС є буквализм у сприйнятті мовлення, що критично ускладнює аналіз умов текстових задач. Читаючи або слухаючи умову задачі, дитина з РАС схильна фіксувати увагу на другорядних, конкретних деталях сюжету, ігноруючи прихований математичний зміст. Нездатність абстрагуватися від побутового наративу та виокремити логіко-математичну структуру призводить до того, що словесна інструкція сприймається не як цілісний алгоритм для розв'язання, а як набір розрізнених фактів, що унеможлиблює самостійний пошук відповіді [2].

Іншим суттєвим бар'єром виступає специфіка засвоєння абстрактної математичної термінології. Процес опанування просторово-кількісних та відносних понять (наприклад, «на ... більше», «у ... разів менше», «попереднє/наступне число», «порівну») вимагає від учня високого рівня узагальнення та гнучкості мислення. Для молодшого школяра з розладами аутистичного спектра, чиє мислення відрізняється жорсткою прив'язкою до конкретно-предметної діяльності, такі лексичні одиниці дуже важко переходять із пасивного словника в активний. Без цілеспрямованої візуальної та практичної опори ці терміни часто залишаються для дитини незрозумілими звуковими оболонками, що блокує подальше формування математичних компетенцій [6].

Крім того, серйозною перешкодою в навчальній діяльності є виражений дефіцит регулятивної функції мовлення. Якщо в умовах нормотипового розвитку внутрішнє та зовнішнє мовлення виступає потужним інструментом планування, організації та контролю власної діяльності, то учні з РАС демонструють нездатність самостійно вербалізувати алгоритм розв'язання завдань. Дитина може інтуїтивно або за завченим шаблоном знайти правильну відповідь, але виявляється абсолютно неспроможною словесно прокоментувати послідовність своїх дій. Відсутність навички проговорювання власних дій позбавляє дитину можливості здійснювати свідомий самоконтроль, вчасно помічати помилки та переносити отриманий досвід на аналогічні завдання.

Ефективне подолання зазначених мовленнєво-когнітивних бар'єрів вимагає системної трансформації підходів до викладання та впровадження спеціальних форм і методів роботи на уроках математики. Як переконливо доводять у своїх дослідженнях Л. Дубровська та В. Дубровський, успішність інклюзивного навчання математики безпосередньо залежить від гнучкості освітнього процесу та створення безбар'єрного адаптивного середовища, яке враховує індивідуальні психофізіологічні особливості дитини. Практика показує, що для здобувачів освіти з РАС традиційні вербальні, фронтальні форми роботи часто виявляються малоефективними. Тому виникає гостра

потреба у застосуванні інтерактивних методів навчання, а також грамотне дозування та структурування навчального навантаження [1].

Безпосередня практична реалізація логопедичного супроводу на уроці здійснюється шляхом глибокої та цілеспрямованої адаптації навчального матеріалу. Спираючись на досвід, висвітлений у наукових працях О. Яценюк, можна виокремити низку дієвих логопедичних стратегій, спрямованих на формування усвідомленого математичного мовлення в інклюзивному класі. Першочерговим завданням є лінгвістична адаптація математичного контенту, зокрема, спрощення синтаксичних конструкцій в умовах текстових задач. Це передбачає поділ складних речень на прості, заміну переносних значень і метафор на прямі, а також вилучення надлишкової описової інформації, яка провокує буквалізм і відволікає дитину від суті математичної дії [6].

Не менш критичною стратегією є алгоритмізація діяльності та тотальна візуальна підтримка. З огляду на специфіку когнітивного стилю при аутизмі, використання візуальних підказок (схем, опорних таблиць, піктограм, карток PECS) є не просто допоміжним засобом, а основним каналом сприйняття інформації. Покрокові візуалізовані плани допомагають учню не лише зрозуміти зміст абстрактних просторово-кількісних понять, а також створюють необхідну зовнішню опору для запуску процесу самостійної вербалізації. Завдяки чітким алгоритмам дій дитина отримує змогу спиратися на зоровий зразок під час проговорювання етапів розв'язання, що поступово компенсує дефіцит регулятивної функції мовлення та переводить математичні навички з площини механічного відтворення у площину усвідомленої комунікативної дії.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що успішне опанування математичної галузі молодшими школярами із розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного середовища неможливе без подолання їхніх специфічних мовленнєво-когнітивних бар'єрів. Трансформація ізольованих знань в усвідомлену комунікативну дію досягається лише шляхом системної лінгвістичної адаптації навчального матеріалу, застосування чіткої алгоритмізації та використання тотальної візуальної підтримки. Саме такий

комплексний підхід дозволяє компенсувати порушення регулятивної функції мовлення, нівелювати буквалізм сприйняття та забезпечити здатність дитини до самостійної вербалізації математичних уявлень, що є запорукою її повноцінної академічної інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Дубровська Л. О., Дубровський В. В. Форми та методи інклюзивного навчання на уроках математики в початковій школі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2020. Вип. 39. С. 62–70.
2. Кузава І. Б. Розвиток математичних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в умовах початкової школи. International Science Journal of Education & Linguistics. 2024. Vol. 3, No. 4. P. 11–17.
3. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
4. Скрипник Т. В. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності : навч.-наоч. посіб. Київ : Гнозис, 2014. 132 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307838.pdf> (дата звернення: 24.04.2026).
5. Скрипник Т., Супрун Г. Дитина з аутизмом у закладі освіти : метод. рекомендації. Київ : Плеяда, 2015. 20 с.
6. Яценюк О. Стратегії адаптації на уроках математики в інклюзивному освітньому середовищі. Гуманітарний вісник ДДПУ. Серія: Педагогіка. 2022. № 14. С. 88–94.

Тетяна БРОСЛАВСЬКА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Білюк О.Г.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИКЛАДНОГО АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РАС

Анотація. У тезах аналізується соціалізація дітей з РАС. Підкреслюється необхідність функціонального підходу в межах прикладного аналізу поведінки. Наголошується на важливості прикладного аналізу поведінки, опори на природне навчання, ігрову діяльність та екологічну співпрацю з дитиною. Розглядається алгоритм специфічних дидактичних інструментів та деталізується система позитивного підкріплення сформованої навички для усвідомлення практичної цінності спілкування дитини з розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, діти з РАС, порушення, комунікативна сфера, комплексний вплив, прикладний аналіз поведінки, АВА-терапія, стратегія, методи, корекційно-розвиткова робота, розвиток мовлення, спеціальна педагогіка.

Актуальність дослідження зумовлена значним зростанням кількості дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) у закладах спеціальної та інклюзивної освіти України. Основною проблемою, яка суттєво ускладнює соціалізацію та адаптацію цієї категорії дітей, є глибоке порушення комунікативної сфери. У дітей з РАС спостерігаються значні труднощі у встановленні та підтримці зорового контакту, ініціюванні спілкування, розумінні зверненого мовлення та використанні невербальних засобів взаємодії (жестів, міміки). Специфіка їхньої

мовленнєвої діяльності характеризується ехололіями, стереотипними висловлюваннями, відсутністю або недорозвитком експресивного мовлення, що перешкоджає повноцінному соціальному функціонуванню [1].

З огляду на ці труднощі, сучасна спеціальна педагогіка та психологія потребують ефективних, науково обґрунтованих методів корекційно-розвиткової роботи, спрямованих на формування функціональних комунікативних навичок у дітей з РАС. Одним із найбільш сучасних та доказових методів роботи з цією категорією дітей є прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis – АВА). АВА-терапія забезпечує системний підхід до навчання, спираючись на аналіз функцій поведінки та використання підкріплень для формування соціально прийнятних реакцій, зокрема і комунікативних [3].

Зважаючи на окреслену проблематику, метою нашої роботи є теоретичне обґрунтування методологічних засад та специфічного інструментарію прикладного аналізу поведінки як дієвого засобу формування функціональних комунікативних реакцій у дітей з розладами аутистичного спектра. Досягнення цієї мети дозволить продемонструвати, як саме використання стратегій АВА допомагає змістити фокус корекційного впливу з механічного накопичення словникового запасу на розвиток усвідомленої та самостійної комунікації, де мовлення стає для дитини реальним інструментом взаємодії з оточенням.

Загальнотеоретичні підходи до застосування прикладного аналізу поведінки у дефектології та спеціальній педагогіці базуються на тому, що будь-яка реакція дитини розглядається через призму її передумов та наслідків. Це створює надійне методологічне підґрунтя для побудови цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, оскільки дозволяє фахівцям об'єктивно оцінювати причини виникнення певних реакцій та поступово формувати нові, соціально адаптивні моделі поведінки [5].

У контексті розвитку комунікації, з точки зору АВА, мовлення розуміється не просто як лінгвістична структура чи механічний набір завчених слів, а насамперед як специфічний поведінковий акт, який завжди має чітку

функцію. Будь-яка комунікативна діяльність спрямована на досягнення конкретного результату: наприклад, отримати бажану іграшку чи діяльність, привернути увагу дорослого, або ж уникнути неприємного завдання чи сенсорного перевантаження. Завдяки такому розумінню поведінковий підхід дозволяє максимально об'єктивно обстежити стан мовленнєвого розвитку дитини з РАС, виявивши її справжні мотиваційні стимули. Спираючись на детальний аналіз цих поведінкових функцій, фахівець буде подальшу корекційну роботу, цілеспрямовано навчаючи дитину ефективних і функціональних способів взаємодії з оточенням [4].

Практична реалізація функціонального підходу в межах прикладного аналізу поведінки здійснюється через чіткий алгоритм специфічних дидактичних інструментів. Фундаментальним етапом початку корекційної роботи є виявлення та активне використання мотиваційних стимулів дитини. Як зазначає у своїх працях М. Л. Барбера, згідно з концепцією вербально-поведінкового підходу, початковою ланкою розвитку комунікації є формування навички прохання, так званої манд-реакції. Дослідниця наголошує, що навчання має будуватися таким чином, щоб дитина на власному досвіді усвідомила практичну цінність спілкування. Використання певного доступного засобу (вказівного жесту, картки альтернативної комунікації чи слова) стає для неї найшвидшим і найефективнішим способом отримати бажаний предмет або дію. Саме цілеспрямована робота з мотиваційною сферою, яку описує М. Л. Барбера, дозволяє зробити комунікацію особистісно значущою для дитини з розладами аутистичного спектра [2].

Для безпосереднього формування та надійного закріплення нових комунікативних реакцій застосовується метод безпомилкового навчання у поєднанні з грамотною системою підказок, механізми дії яких детально розкриває Р. Шрамм. Відповідно до його практичних рекомендацій, дорослий створює або використовує природну навчальну ситуацію та одразу надає дитині необхідний рівень допомоги, щоб гарантувати успішну комунікативну

ініціативу та запобігти виникненню фрустрації. Це може бути повна фізична, візуальна або вербальна підказка [6].

Р. Шрамм підкреслює, що надзвичайно важливим етапом є не лише правильне введення, але і подальше поступове прибирання цих підказок. Зниження рівня допомоги з боку фахівця стимулює дитину до самостійності, завдяки чому функціональна реакція переноситься в природне середовище та стає спонтанною [6]. Ключовим механізмом, який закріплює сформовану навичку, за визначенням науковця, є система позитивного підкріплення. Одразу після коректно висловленого прохання дитина невідкладно отримує бажаний об'єкт або заохочення. Водночас для подолання небажаних способів комунікації, таких як крик чи істерика, науковець пропонує застосовувати процедуру гасіння. Вона передбачає відсутність підкріплення деструктивної поведінки при одночасному навчанні соціально прийнятній формі вираження тієї ж потреби. Такий комплексний вплив класичних механізмів формування навичок не лише розвиває мовлення, а й докорінно змінює поведінкову парадигму дитини, стимулюючи появу стійкої та усвідомленої комунікативної ініціативи [6].

Аналіз сучасних наукових досліджень, зокрема дослідження О. Ярмолюк, дозволяє поглянути на АВА-терапію не просто як на набір розрізнених технік, а як на комплексну, науково обґрунтовану технологію корекційної роботи. Аналізуючи переваги цього підходу, авторка слушно акцентує увагу на його доказовості, високій структурованості та можливості об'єктивного вимірювання результатів. Завдяки чітким алгоритмам (збирання даних, визначення попередників та наслідків поведінки), фахівець отримує дієвий інструмент для формування саме тих комунікативних навичок, які є дефіцитними для конкретної дитини [7].

Водночас розгляд АВА-стратегій у контексті їхніх переваг та можливих недоліків підкреслює еволюцію самого методу. Сучасний прикладний аналіз поведінки відходить від жорстких директивних форматів та все більше спирається на природне навчання, ігрову діяльність та екологічну співпрацю з

дитиною. Такий гнучкий підхід нівелює ризики механічного завчання та робить цю технологію максимально ефективною, етичною та орієнтованою на природну соціалізацію дітей з розладами аутистичного спектра

Підсумовуючи викладене, можемо стверджувати, що системне впровадження теоретико-методологічних засад прикладного аналізу поведінки створює оптимальні умови для цілеспрямованого розвитку комунікативної сфери у дітей з розладами аутистичного спектра. Формування у дитини здатності самостійно, усвідомлено та зрозуміло висловлювати свої потреби має дієвий корекційний вплив. Завдяки такому підходу деструктивна або стереотипна поведінка природним шляхом заміщується на соціально прийнятну взаємодію з оточенням. Це є фундаментальною основою для подальшого успішного навчання, соціальної адаптації та підвищення загальної якості життя дитини в інклюзивному чи спеціальному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. М. Психолого-педагогічні засади розвитку комунікації у дітей з аутизмом. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 180 с.
2. Барбера Мері Лінч. 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.
3. Мухіна А. Ю., Серомаха Н. Є. Особливості застосування методу прикладного аналізу поведінки дітей з розладами аутистичного спектру/ А.Ю. Мухіна, Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2019. №1 (324) березень. Ч.2. С.62-69.
4. Ткач Х. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу. Київ : Видавництво «Мандрівець», 2020. 132 с.
5. Федорова А. К. Теоретико-методологічні підходи до використання АВА-терапії в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (НДУ імені Миколи Гоголя). 2023. С. 128.

6. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА. Київ : Видавництво «Сварог», 2020. 140 с.

7. Ярмолюк О. Г. АВА-терапія як сучасна технологія корекційної роботи з дітьми з РАС (переваги та недоліки). Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 4 (363). 2024. С. 166–173.

Ангеліна ВАСИЛЬЄВА здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Шапочка К.А.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЛОГОКОРЕКЦІЇ ДИЗАРТРІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасний розвиток дошкільної освіти в умовах активного впровадження інклюзивних практик зумовлює необхідність пошуку та застосування інноваційних підходів до логокорекції дизартрії у дітей дошкільного віку. Це передбачає не лише своєчасне виявлення мовленнєвих порушень, а й використання ефективних, науково обґрунтованих методик корекційного впливу, адаптованих до індивідуальних особливостей кожної дитини. Особливої актуальності набуває проблема роботи з мінімальними проявами дизартрії, які часто мають прихований характер, маскуються під функціональні порушення звуковимови або сприймаються як варіант вікової норми. У дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення фонетико-фонематичної системи мовлення, розвиток артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання та просодичних компонентів, що потребує застосування комплексних і технологічно новітніх підходів для чіткого розмежування норми та патології [4].

Інноваційні підходи до логокорекції дизартрії враховують специфіку стертих форм порушення, які характеризуються маловираженою симптоматикою: незначними труднощами артикуляції, нестійкістю звуковимови, недостатньою чіткістю мовлення, порушеннями темпо-ритмічної та інтонаційної організації. Саме тому сучасні корекційні стратегії орієнтовані на раннє втручання, інтеграцію мультидисциплінарних методів, використання ігрових, сенсомоторних, цифрових та нейропсихологічних технологій. Це дозволяє підвищити ефективність корекційного процесу, попередити ускладнення мовленнєвого розвитку та забезпечити гармонійне формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку. [1], [7].

У контексті впровадження інноваційних підходів до логокорекції дизартрії у дошкільників особливої уваги набуває проблема точної диференціації цього порушення від дислалії, оскільки саме від якості діагностики залежить вибір ефективних корекційних стратегій. Сучасні підходи передбачають використання комплексних діагностичних методик, які дозволяють виявити навіть мінімальні дизартричні прояви, що часто маскуються під функціональні порушення звуковимови. На відміну від дислалії, де труднощі мають переважно функціональний характер і не супроводжуються порушеннями моторики чи просодики, при дизартрії спостерігається поєднання мовленнєвих і немовленнєвих симптомів, зумовлених органічними особливостями функціонування нервової системи [9].

Інноваційні логокорекційні технології враховують, що навіть стерті форми дизартрії супроводжуються недостатньою диференційованістю артикуляційних рухів, змінами м'язового тону, труднощами у виконанні послідовних моторних дій. У зв'язку з цим сучасні методики спрямовані не лише на формування правильної звуковимови, а й на розвиток загальної та мовленнєвої моторики, координації між диханням, фонацією та артикуляцією. Саме порушення цієї координації є характерною ознакою дизартрії і визначає необхідність застосування інтегрованих корекційних підходів, на відміну від

роботи при дислалії, де такі компоненти залишаються відносно збереженими [1].

Крім того, сучасні нейропсихологічно орієнтовані підходи до логокорекції підкреслюють складність структури мінімальних дизартричних проявів, які пов'язані з недостатньою сформованістю міжсистемних взаємодій мозку, що забезпечують програмування та контроль мовлення. Це зумовлює необхідність комплексного впливу, який охоплює не лише артикуляційні аспекти, а й розвиток фонематичного сприймання, слухової уваги та мовленнєвої пам'яті. Використання таких інноваційних, мультидисциплінарних підходів підвищує ефективність логокорекційної роботи та сприяє більш повному подоланню проявів дизартрії у дітей дошкільного віку.

В умовах активного розвитку інклюзивної освіти інноваційні підходи до логокорекції дизартрії у дошкільників передбачають підвищену увагу до точної та своєчасної діагностики її мінімальних проявів. Саме від якості такого виявлення залежить побудова ефективної індивідуальної програми корекційного впливу та визначення оптимального рівня підтримки для дитини. Сучасні підходи орієнтовані на раннє втручання і застосування комплексних методів, що дозволяють глибше оцінити особливості мовленнєвого розвитку [1], [2].

Водночас важливою складовою інноваційної логокорекції є міждисциплінарна взаємодія фахівців. Співпраця логопеда, психолога, невролога та педагогів забезпечує цілісне розуміння порушення, дозволяє врахувати як мовленнєві, так і немовленнєві особливості розвитку дитини. Такий підхід сприяє більш точній диференціації дизартрії та підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи [13].

Метою дослідження є аналіз і наукове обґрунтування сучасних, інноваційних підходів до логокорекції дизартрії у дітей дошкільного віку, зокрема визначення ефективних методичних засад корекційного впливу при її мінімальних проявах. Особлива увага приділяється розробці та впровадженню підходів і критеріїв, що забезпечують своєчасне виявлення специфіки

порушення, його точну диференціацію від інших мовленнєвих розладів, таких як дислалія та фонетико-фонематичний недорозвиток, а також підвищують результативність логокорекційної роботи [8].

Сучасні інноваційні підходи до логокорекції дизартрії у дошкільників акцентують увагу не лише на мовленнєвих, а й на логопсихологічних аспектах розвитку дитини. У межах таких підходів враховується, що при мінімальних проявах дизартрії можуть спостерігатися труднощі довільної регуляції діяльності, підвищена втомлюваність і зниження мовленнєвої працездатності, які опосередковано впливають на якість мовлення. Це зумовлює необхідність побудови корекційного процесу з урахуванням психофізіологічних можливостей дитини та застосування щадних, варіативних і мотиваційно орієнтованих методик.

Інноваційність логокорекційної роботи проявляється також у використанні комплексного діагностико-корекційного інструментарію, що поєднує спостереження, індивідуальне логопедичне обстеження, нейропсихологічні методи та аналіз мовлення в різних видах діяльності – як спонтанній, так і спеціально організованій. Важливою складовою є динамічний характер оцінювання, який передбачає багаторазове обстеження дитини у різні періоди часу. Такий підхід дозволяє більш точно визначити стійкі прояви дизартрії, відмежувати їх від тимчасових труднощів і, відповідно, підвищити ефективність подальшої логокорекційної роботи [7].

Таким чином, інноваційні підходи до логокорекції дизартрії у дошкільників ґрунтуються на комплексному та системному баченні мовленнєвого порушення з урахуванням вікових особливостей розвитку дитини. Вони передбачають інтеграцію різних напрямів впливу – моторного, фонетико-фонематичного, просодичного та нейропсихологічного – що дозволяє більш точно визначити структуру порушення і забезпечити індивідуалізацію корекційного процесу. Застосування таких підходів створює умови для раннього виявлення навіть мінімальних і стертих проявів дизартрії, а також сприяє побудові ефективної, науково обґрунтованої логокорекційної роботи. У

результаті це забезпечує підвищення якості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та формування їхніх повноцінних комунікативних можливостей.

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). Інклюзивне 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 інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (2021). С. 10–38.

Юлія ГУМЕНЮК, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: доцент **Стельмах Н.В.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ЗАТРИМКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У сучасній психолого-педагогічній та логопедичній науці проблема сенсорної інтеграції й затримки мовленнєвого розвитку посідає одне з ключових місць, оскільки кількість дітей із порушеннями мовлення, труднощами комунікації, недостатньою сформованістю сенсомоторних функцій та особливостями сенсорної обробки інформації постійно зростає.

Концепція сенсорної інтеграції була розроблена американською дослідницею Джин Айрес, яка розглядала сенсорну інтеграцію як нейропсихологічний процес організації відчуттів від власного тіла та зовнішнього середовища з метою формування адекватної адаптивної реакції. У науковому часописі з корекційної педагогіки зазначається, що процес становлення сенсорної інтеграції відбувається від народження до 7 років і саме він створює основу для розвитку праксису та мовленнєвих функцій [2, с. 63].

Сенсорна інтеграція є складним багаторівневим процесом, що включає роботу вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної, слухової, зорової та інших сенсорних систем. Якщо хоча б одна з них функціонує недостатньо ефективно, це може порушувати цілісність сприйняття та ускладнювати розвиток мовлення. Дитина може мати труднощі з концентрацією уваги, розумінням зверненого мовлення, побудовою висловлювань, артикуляційною моторикою та емоційною регуляцією.

Сенсомоторний розвиток є базою у формуванні навичок, необхідних для правильного функціонування мовлення [3, с. 15]. Це твердження має принципове значення, оскільки демонструє прямий зв'язок між тілесним досвідом дитини та розвитком мовлення. Дитина пізнає світ через рух, дотик, слухові та зорові стимули, а накопичення сенсорного досвіду створює передумови для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення.

Затримка мовленнєвого розвитку є однією з найпоширеніших форм мовленнєвих порушень у дітей раннього та дошкільного віку. У сучасній логопедії під затримкою мовленнєвого розвитку розуміють уповільнене формування мовленнєвої системи порівняно з віковими нормами за умови збереженого слуху та відсутності грубих інтелектуальних порушень. Водночас трактування цього поняття є значно складнішим, ніж традиційне уявлення про «пізнє мовлення».

Слід враховувати, що сенсорна інтеграція не є окремою терапевтичною технікою, а виступає фундаментальним нейрофізіологічним механізмом функціонування мозку. Коли дитина отримує сенсорні стимули, мозок повинен

їх проаналізувати, впорядкувати та сформувати відповідну реакцію. Якщо цей процес порушений, виникають труднощі у поведінці, моторному плануванні, навчанні та мовленні. Такі діти можуть демонструвати гіперчутливість або гіпочутливість до звуків, дотиків, рухів, мати труднощі з координацією, уникати сенсорних стимулів або, навпаки, постійно шукати додаткові відчуття. Це створює серйозні бар'єри для мовленнєвого розвитку, адже мовлення формується через активну взаємодію з навколишнім середовищем.

Сенсорна інтеграція створює підґрунтя для розвитку вищих психічних функцій. Це означає, що недостатня сенсорна інтеграція може негативно впливати не лише на мовлення, а й на увагу, пам'ять, мислення, емоційну сферу та соціальну адаптацію дитини. Саме тому сучасний підхід до корекції мовленнєвих порушень передбачає комплексний вплив на сенсомоторний розвиток.

Окремий напрям досліджень стосується дітей із розладами аутистичного спектра, у яких порушення сенсорної інтеграції спостерігаються особливо часто. У сучасних працях наголошується, що понад 80% дітей із аутизмом мають виражені сенсорні дисфункції [2, с. 195]. Такі порушення безпосередньо впливають на розвиток комунікації та мовлення. Діти можуть уникати зорового контакту, не реагувати на звернення, демонструвати труднощі з розумінням мовлення або мати ехолалії. Це свідчить про те, що сенсорна дезорганізація істотно ускладнює формування мовленнєвої системи.

Важливою теоретичною основою дослідження сенсорної інтеграції є нейропсихологічний підхід. З позицій нейропсихології мовлення розглядається як результат складної взаємодії різних мозкових структур. Формування мовлення залежить від зрілості сенсорних систем, міжпівкульної взаємодії, моторного планування та здатності мозку до інтеграції інформації. Тому порушення сенсорної обробки можуть призводити до недостатнього формування мовленнєвих центрів і функціональних зв'язків між ними.

Отже, сучасні наукові підходи дозволяють розглядати сенсорну інтеграцію як фундаментальний механізм розвитку дитини, від якого залежить

формування мовлення, когнітивних процесів та соціальної адаптації. Затримка мовленнєвого розвитку не може розглядатися виключно як локальне порушення мовленнєвої функції, оскільки її причини часто пов'язані з недостатньою зрілістю сенсомоторної сфери та порушеннями сенсорної обробки інформації. Саме тому дослідження сенсорної інтеграції має важливе теоретичне та практичне значення для сучасної логопедії, спеціальної педагогіки та психології розвитку.

Список використаних джерел

1. Мамічева О., Бутко Ю. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра: причини, прояви та корекційні стратегії. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2025. 120(4), С. 188-206. <https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.296>
2. Мартиненко І. В. Дисфункції сенсорної інтеграції у структурі дизонтогенезу дітей із первинними порушеннями мови та мовлення. *Науковий часопис. Випуск 45. Корекційна педагогіка*. 2023. С. 62-69. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3ff41312-3758-4085-b333-5df9372c21f8/content>
3. Мороз Л., Третьякова А. Взаємозв'язок сенсомоторного та мовленнєвого розвитку дитини. С.15-20. https://www.researchgate.net/publication/395130792_VZAEMOZV%27AZOK_SENSOMOTORNOGO_TA_MOVLENNEVOGO_ROZVITKU_DITINI

Віта ІВАЩЕНКО, здобувач вищої освіти
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент **Кисличенко В.А.**

*ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти*

ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ПОЄДНАННЯ ЛОГОПЕДІЇ ТА КІНЕЗІОЛОГІЇ

У сучасній логопедії та спеціальній психології проблема корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ) у дошкільників набуває особливої гостроти та потребує переосмислення. Як переконливо доводять у своїх працях провідні дослідники, зокрема В. Тищенко та Ю. Рібцун, ФФНМ не варто розглядати виключно як механічний дефект звуковимови чи ізольовану проблему артикуляційного апарату [5;6]. Насправді в основі цього порушення лежить глибокий системний збій у складних механізмах фонологічного декодування. Дитина не просто неправильно вимовляє звук – її мозок відчуває труднощі з розпізнаванням, диференціацією та швидкою обробкою акустичних сигналів, що робить фонематичне сприйняття фрагментарним і вкрай нестійким.

Ця проблема значно ускладнюється зміною загального психофізіологічного портрета сучасного дошкільника. Сьогодні фахівці дедалі частіше фіксують у дітей швидку виснажливість нервової системи, знижену нейродинаміку, виражений дефіцит довільної уваги та загальну моторну незграбність. За таких умов традиційні логопедичні методи, які здебільшого спираються на статичне багаторазове повторення звуків перед дзеркалом та пасивне слухове наслідування, часто виявляються недостатньо ефективними. Незріла нервова система дитини швидко перенавантажується монотонною слуховою діяльністю, фокус уваги втрачається, і процес автоматизації фонологічних навичок критично гальмується.

Такі виклики часу об'єктивно зумовлюють гостру потребу в пошуку та впровадженні інноваційних, міждисциплінарних підходів. Оптимальним і науково обґрунтованим рішенням у цьому контексті виступає органічна інтеграція методів класичної логопедії та інструментів освітньої кінезіології. Цілеспрямоване поєднання мовленнєвих завдань із руховою активністю (нейровправами) дозволяє не лише подолати моторну незграбність, а й стимулювати міжпівкулеву взаємодію мозку, створюючи міцний нейробіологічний фундамент для успішного формування фонематичного сприйняття у дітей із мовленнєвими порушеннями.

З нейробіологічної точки зору процес фонологічного декодування є надзвичайно складною інтелектуальною діяльністю. Як наголошують у своїх дослідженнях Т. Дегтяренко та М. Шеремет, здатність дитини безпомилково розрізняти фонем вимагає від кори головного мозку філігранної аналітико-синтетичної роботи, зокрема надзвичайно високої швидкості обробки акустичних сигналів (мікроінтервалів) [3; 7]. Більше того, повноцінне фонематичне сприйняття об'єктивно неможливе без узгодженої, синхронної роботи правої та лівої півкуль мозку. Під час сприймання мовлення права півкуля відповідає за цілісний акустичний образ та інтонацію, тоді як ліва здійснює тонкий диференційований аналіз опозиційних фонем. У дітей із ФФНМ цей міжпівкулевий зв'язок часто працює зі збоями або характеризується інертністю, що неминуче призводить до фрагментарного та спотвореного сприйняття мовленнєвого потоку.

Саме тому вирішальної ролі у подоланні зазначеного нейродинамічного дефіциту набуває залучення інструментів кінезіології. Механізм дії цього підходу базується на цілеспрямованому використанні перехресних (асиметричних) рухів та мозочкової стимуляції (балансування), які фізично змушують обидві півкулі мозку активно та безперервно обмінюватися інформацією. Як підкреслює Л. Кашуба, дитячий мозок наділений достатньою нейропластичністю, яку можна і потрібно стимулювати [4]. Одночасне виконання дитиною складного моторного та мовленнєвого завдань (принцип

багатозадачності) виводить нервову систему зі стану пасивного сприймання, змушуючи її працювати в режимі максимальної концентрації. Завдяки такому комплексному навантаженню, як переконливо доводять Ю. Бондаренко та О. Воронова, у корі головного мозку інтенсивно формуються нові, розгалужені синаптичні зв'язки [1; 2]. Ці новоутворені нейронні маршрути створюють міцну фізіологічну базу, яка дозволяє автоматизувати навичку звукорозрізнення, подолати когнітивну ригідність та перевести процес фонематичного аналізу на найвищий рівень внутрішнього контролю.

Зважаючи на виявлену під час констатувальної діагностики нейродинамічну незрілість дошкільників із ФФНМ, практична реалізація нашого підходу передбачає поступовий, фізіологічно обґрунтований перехід від формування базової сенсомоторної координації до розвитку внутрішнього когнітивного контролю.

Для ефективної корекційної роботи доцільним є використання комплексу специфічних завдань. На початкових рівнях роботи увага фокусується на активізації підкіркових структур мозку, розвитку міжпівкулевої взаємодії та налаштуванні базового ритму. Така діяльність може відбуватися переважно без використання мовленнєвого матеріалу, спираючись на відтворення моторних ритмів та розрізнення немовленнєвих шумів.

Згодом, для безпосереднього формування операцій фонематичного аналізу та синтезу, ключовим інструментом виступає просторово-моторне «заякорювання» фонем. Наприклад, замість статичного сидіння за столом дитині пропонується здійснювати «крокування по звуках» на сенсорних килимках, де кожен крок і додатковий кінестетичний жест чітко відповідають окремому звуку, що запобігає розпаду сукцесивного ряду слова. Зрештою, для повної автоматизації та інтеріоризації слухомовленнєвої пам'яті навички звукорозрізнення мають закріплюватися в жорстких умовах багатозадачності, наприклад, через утримання ланцюжків слів-паронімів під час виконання вправ на балансірі.

Провідним інструментом реалізації цих завдань виступають розроблені авторські нейроігри, які ефективно поєднують моторне та пізнавальне навантаження. Яскравим прикладом роботи над рухливістю нервових процесів є гра «Слуховий нейроперемикач». Вона модифікує класичну кінезіологічну вправу «Вухо-ніс»: дитина має миттєво змінити складний моторний алгоритм (просто поміняти руки місцями або ж спочатку плеснути в долоні) залежно від того, який саме акустичний стимул (бубон чи дзвіночок) вона почула. Це тренує довільну слухову увагу та вчить мозок швидко перемикати програми дій, долаючи типову для ФФНМ когнітивну ригідність.

Для найвищого рівня автоматизації навичок застосовується гра «Плутанина-балансир». Дитина, стоячи на нестійкій опорі (балансувальній дошці чи подушці), прослуховує речення зі смисловими нісенітницями, що утворені заміною лише однієї опозиційної фонemi (наприклад: «Дівчинка заплела довгу КОЗУ» замість «косу»). Утримуючи рівновагу тіла, дошкільник повинен не лише вловити цю акустичну помилку, але й усвідомити зміну лексичного значення та виправити слово-паронім. Здатність дитини одночасно контролювати складне положення тіла в просторі та безпомилково здійснювати семантико-фонематичний аналіз свідчить про високий рівень інтегрованості фонологічних навичок у структуру її мовленнєвої діяльності.

Практичне значення запропонованого міждисциплінарного підходу полягає в тому, що він дозволяє сформувати у дітей із ФФНМ міцний когнітивний та нейродинамічний базис, критично необхідний для успішного початку шкільного навчання. Здатність дитини гнучко оперувати звуками, розуміти їх семантичне значення та утримувати фонематичну структуру слова в пам'яті за будь-яких умов (навіть під дією «інформаційних перешкод») є потужною та науково обґрунтованою профілактикою виникнення дислексії та дисграфії під час опанування складних процесів читання і письма.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Ю. А., Деленко В. І. Кінезіологічні вправи як засіб активізації міжпівкулевої взаємодії у дітей дошкільного віку. Спеціальна педагогіка та психологія. 2021. Вип. 2. С. 45–52.
2. Воронова О., Кузнєцова К. Нейроігри у корекційно-розвитковому процесі: практичний аспект інтеграції моторних та пізнавальних завдань. Логопедія сьогодні. 2022. № 4. С. 12–18.
3. Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Нейропсихологічний підхід до діагностики та подолання мовленнєвих дисфункцій у дошкільників. Нейробіологія розвитку. 2020. Т. 5, № 2. С. 88–96.
4. Кашуба Л. Нейропластичність дитячого мозку: стимуляція компенсаторних механізмів засобами освітньої кінезіології. Вісник корекційної педагогіки. 2023. Вип. 10. С. 102–109.
5. Рібцун Ю. В. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення у дошкільників: механізми, діагностика, корекція : монографія. Київ : Освіта, 2019. 256 с.
6. Тищенко В. В. Розвиток фонематичних процесів в онтогенезі та їх роль у становленні мовленнєвої діяльності дитини. Психолінгвістика. 2018. Вип. 24 (1). С. 315–332.
7. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2015. 672 с.

Богдана КАБАНЕЦЬ, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Кисличенко В.А.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ ПРИ СТЕРТІЙ ДИЗАРТРІЇ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується стійкою тенденцією до зростання кількості дітей із різноманітними мовленнєвими порушеннями. Така динаміка зумовлює нагальну потребу в оптимізації корекційно-розвиткового процесу та пошуку дієвих інструментів для своєчасного подолання виявлених порушень. Як справедливо зазначає В. Тарасун, ефективність логопедичної роботи безпосередньо залежить від своєчасності превентивного навчання та цілеспрямованого корекційного впливу на ранніх етапах розвитку дитини [7]. Саме дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування правильних мовленнєвих навичок, що вимагає від фахівців максимальної концентрації зусиль на ранній профілактиці та нівелюванні мовленнєвих патологій.

Традиційні логопедичні методики складають фундаментальну базу корекційного впливу, проте в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства вони потребують суттєвого осучаснення. Багаторазове повторення класичних тренувальних вправ часто призводить до зниження пізнавальної мотивації та швидкого виснаження доволіної уваги у дошкільників. Відповідно, виникає гостра необхідність інтеграції інноваційних засобів, які б дозволили не лише зберегти високий рівень зацікавленості дитини, а також підвищити загальну результативність занять. У цьому контексті застосування інформаційно-комунікаційних технологій виступає потужним ресурсом для

трансформації рутинної логопедичної роботи у захопливу та високомотивовану інтерактивну діяльність.

У сучасній логопедичній науці дизартрія розглядається як тяжке порушення вимовної сторони мовлення, механізмом якого є недостатність іннервації органів мовленнєвого апарату. За визначенням авторитетних науковців, ця патологія виникає внаслідок органічного ураження центральної або периферичної нервової системи, що безпосередньо призводить до обмеження рухливості артикуляційних м'язів [5]. За таких умов страждає не лише звуковимова, а також просодичні компоненти, що суттєво ускладнює повноцінну реалізацію комунікативного потенціалу дитини.

Особливої уваги потребує стерта форма дизартрії, яка на етапі первинної діагностики часто нагадує складну дислалію, проте має принципово іншу клінічну картину. Згідно з дослідженнями Л. Дідкової, це порушення базується на мікроорганічному ураженні головного мозку, що яскраво проявляється у вигляді загальної моторної незграбності та специфічних змін м'язового тону [3]. Клініко-педагогічна характеристика таких дітей засвідчує стійкі труднощі у формуванні артикуляційного праксису та загальну дискоординацію рухової сфери, що вимагає тривалого та специфічного втручання.

Ключовою перешкодою для швидкого подолання стертої дизартрії є наявність комплексного нейромоторного дефіциту. Як переконливо доводять у своїх працях Е. Данілавічюте та С. Конопляста, у дітей із цією патологією страждає не виключно артикуляційна моторика, а й системна узгодженість дихальної та фонаційної функцій [2; 4]. Патологічна дискоординація між диханням і голосоутворенням позбавляє мовленнєвий акт необхідної енергетичної бази, роблячи видих коротким, слабким та слабо керованим. Саме тому цілеспрямоване формування мовленнєвого дихання постає невід'ємним фундаментом для ефективної логопедичної корекції загалом.

У контексті сучасної спеціальної освіти інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) визначаються як цілісний комплекс апаратних і програмних засобів, цілеспрямовано застосовуваних для оптимізації корекційно-

розвиткового процесу. Аналіз практичного досвіду використання комп'ютерних технологій у логопедії переконливо доводить, що вони вже давно вийшли за межі звичайної цифрової «розваги». Сьогодні спеціалізовані програми виступають потужним інструментом об'єктивізації стану мовленнєвих функцій, дозволяючи фахівцеві з високою точністю фіксувати результати та відстежувати динаміку подолання наявних порушень. До того ж, використання інтерактивних візуальних стимулів значно підвищує пізнавальну активність дошкільників, формуючи стійку мотивацію до виконання складних корекційних завдань.

Глибокий аналіз перспектив та ефективності впровадження таких інструментів представлено в дослідженнях Н. Базими. Науковиця ґрунтовно доводить, що мультимедійні технології створюють унікальне розвиткове середовище, яке дозволяє інтенсифікувати логопедичну роботу та активізувати компенсаторні можливості організму дитини [1]. Водночас успішність цього процесу безпосередньо залежить від дотримання методичних вимог та санітарно-гігієнічних норм.

Як зазначає Ю. Рібцун, розглядаючи загальний простір закладу дошкільної освіти, використання комп'ютерних технологій має бути чітко дозованим: інтерактивні ігри необхідно органічно інтегрувати в традиційну структуру логопедичного заняття, де вони гармонійно доповнюватимуть безпосередню взаємодію дитини з педагогом [6].

У практичній площині формування мовленнєвого дихання фахівці стикаються з вираженою суперечністю. Подолання стертої дизартрії об'єктивно вимагає тривалого, багаторазового та системного тренування дихальної мускулатури. Водночас традиційні дихальні вправи, як здування ватки, паперових сніжинок чи пір'їнок, досить швидко втрачають емоційну привабливість для сучасних дошкільників. Монотонність однотипних дій неминуче призводить до стрімкого виснаження довільної уваги та зниження пізнавальної мотивації дитини, через що загальна ефективність корекційного втручання суттєво падає.

Розв'язати цю проблему дозволяє залучення спеціалізованих комп'ютерних програм, що функціонують на основі принципу візуального біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ). Механізм їхньої дії є надзвичайно точним та зрозумілим для дошкільника: чутливий мікрофон вловлює базові характеристики дитячого видиху (його силу, плавність, тривалість) і миттєво перетворює ці дані на цілеспрямований рух яскравого персонажа на екрані монітора. Наприклад, щоб ігровий кораблик доплив до мети або повітряна куля піднялася в небо, дитина повинна згенерувати сильний та стабільний повітряний струмінь. Як зазначає Н. Базима, впровадження подібних цифрових інструментів відкриває широкі перспективи для інноваційної модернізації всієї системи логопедичної допомоги, роблячи її більш результативною [1].

Завдяки технології біологічного зворотного зв'язку відбувається вкрай важливий терапевтичний процес: базовий фізіологічний та переважно несвідомий акт дихання переводиться під чіткий свідомий візуальний контроль. Можливість буквально «побачити» власний видих допомагає дошкільнику самостійно оцінювати та коригувати його параметри, що є критично необхідною умовою для компенсації нейромоторного дефіциту при дизартрії. Звісно, використання таких цифрових засобів в умовах закладу дошкільної освіти має реалізовуватися виключно у захопливому ігровому форматі та бути суворо дозованим у часі. Саме такий виважений підхід, на якому акцентує увагу Ю. Рібцун, гарантує досягнення максимального корекційного ефекту без найменшого ризику перевтоми дитячої нервової системи [6].

Підсумовуючи вищевикладене, варто наголосити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичній практиці не має на меті повну заміну перевірених часом класичних методів роботи, а виступає їхнім закономірним та необхідним інноваційним доповненням. Цілеспрямоване застосування цифрових інструментів дозволяє максимально ефективно компенсувати складні нейромоторні порушення мовленнєвого дихання, які є базовою перешкодою при корекції стертої дизартрії. Такий сучасний підхід докорінно оптимізує освітній процес, успішно трансформуючи багаторазові

рутинні тренування у глибоко усвідомлену, візуально контрольовану та високомотивовану діяльність дошкільника.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології в системі логопедичної роботи: перспективи та досвід впровадження. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2018. Вип. 36. С. 12–18.
2. Данілавічюте Е. А. Особливості підтримки дітей з дизартрією в освітньому середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. № 4 (120). С. 33–51.
3. Дідкова Л. М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою формою дизартрії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 56–60.
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ : Слово, 2014. 672 с.
6. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Основа, 2012. 239 с.
7. Тарасун В. В. Превентивне навчання і виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2013. 288 с.

Ольга КВАСНИЦЬКА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Кисличенко В.А.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

РОЛЬ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДИСПРАКСІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У загальній структурі мовленнєвої патології дедалі частіше діагностуються складні дизонтогенетичні порушення, серед яких особливе місце посідає мовленнєва (артикуляційна) диспраксія. Це порушення якісно відрізняється від функціональних проблем зі звуковимовою, оскільки його першопричиною є не слабкість чи парез артикуляційних м'язів, а специфічний дефіцит моторного планування та програмування мовленнєвого акту на рівні центральної нервової системи.

Ефективність подолання таких складних порушень безпосередньо залежить від глибокого розуміння закономірностей дитячого онтогенезу. Дошкільний вік є критично важливим, сенситивним періодом, коли психічні, моторні та мовленнєві функції формуються не ізольовано, а в тісному поєднанні. Провідною діяльністю дітей в цей період незмінно виступає гра, яка виступає найбільш природним середовищем для розгортання пізнавальної активності та комплексного розвитку дитини.

Саме тому традиційне, механічне тренування артикуляційних органів при диспраксії часто виявляється малопродуктивним: воно не враховує ані нейропсихологічної природи порушення, ані психолого-педагогічних особливостей дитини. Виникає об'єктивна наукова та практична потреба в обґрунтуванні таких корекційних підходів, які б органічно інтегрувалися у звичну для дитини діяльність і водночас впливали на глибинні механізми мовлення – насамперед через цілеспрямований сенсомоторний розвиток.

Розглядаючи нейропсихологічну природу мовленнєвої диспраксії, варто насамперед розмежувати її з іншими порушеннями, що супроводжуються порушенням звуковимови. На відміну від дизартрії, диспраксія не пов'язана зі слабкістю, парезами чи патологічною зміною тону артикуляційних м'язів. Її основою є розлад моторного планування та програмування вищого, кіркового рівня – тобто нездатність мозку своєчасно вибудувати, скоординувати та реалізувати правильну послідовність рухів артикуляційного апарату [2].

Як зазначає Л. Бартенева, саме своєчасна та якісна нейропсихологічна діагностика дає змогу виявити ці приховані механізми порушень мовленнєвого розвитку у дошкільників. Дослідниця наголошує, що в основі диспраксії лежить дефіцит кінетичного та кінестетичного праксису [2]. Отже, дитина не говорить чітко не тому, що її м'язи слабкі, а тому, що нервова система втрачає «маршрут» від задуму до виконання рухів.

Така природа порушення кардинально змінює специфіку логопедичного впливу. Аналізуючи особливості логопедичної роботи з дітьми з артикуляційною диспраксією, О. Чепурна обґрунтовано вказує на низьку ефективність традиційних артикуляційних вправ та методів механічного наслідування. Оскільки м'язовий апарат функціонально збережений, багаторазове повторення ізольованих звуків не вирішує проблеми дефіциту моторного програмування [6]. Натомість акцент має зміщуватися на усвідомлене формування самого алгоритму дії: від чіткого відчуття пози (куди поставити язик) до побудови плавних, серій переключень між звуками у структурі складу чи слова. Це вимагає від фахівця пошуку обхідних шляхів компенсації, де створення нових моторних програм спирається на розширену сенсорну базу та усвідомлений моторний контроль [6].

Здатність мозку до моторного планування не виникає ізольовано, а формується на міцному фундаменті складної системи обробки сенсорної інформації. Як доводить основоположниця теорії сенсорної інтеграції Е. Дж. Айрес, можливість ефективно керувати власним тілом та вибудовувати

цілеспрямовані дії базується на правильній інтеграції різноманітних сенсорних стимулів [1]. Для того щоб мозок міг спланувати рух, він має спочатку адекватно отримати, розпізнати та обробити сигнали від базових сенсорних систем: пропріоцептивної, вестибулярної та тактильної.

У контексті мовленнєвої диспраксії цей механізм набуває критичного значення. Пропріоцептивна система забезпечує кінестетичне відчуття положення органів артикуляційного апарату в просторі, тактильна чутливість дозволяє дитині чітко диференціювати точки, а вестибулярний апарат бере участь в організації загального м'язового тону та ритмічної структури мовлення. Відповідно, без надійного базису сенсорної інтеграції нервова система просто не отримує достатньо точної «вхідної» інформації для того, щоб вибудувати та сформувані складні, висококоординовані та серійні мовленнєві рухи. Саме тому розуміння прихованих проблем розвитку мовлення та дієве подолання диспраксичних порушень неможливі без спираю на сенсорний досвід дитини та налагодження процесів сенсорної інтеграції [1].

Перенесення зазначених нейропсихологічних концептів у площину практичної логопедії вимагає відповідної адаптації традиційних методів роботи. Теоретичні знання про необхідність сенсорної бази мають трансформуватися у конкретні практичні вектори, де головним інструментом впливу стає провідна діяльність дошкільника – ігрова. Як доводять О. Мартинчук та М. Кузнецова, корекція порушень звуковимови у дітей з диспраксією найбільш продуктивно та екологічно здійснюється саме засобами ігрової діяльності [4].

Використання засобів сенсомоторного розвитку, органічно вплетених в ігровий сюжет, дозволяє створити оптимальні умови для стабілізації артикуляційної моторики. Замість виснажливого механічного повторення ізольованих звуків чи складів, яке швидко виснажує нервову систему дошкільника з диспраксією, дитина залучається до спеціально сконструйованих ігор. Такі ігри передбачають одночасну стимуляцію тактильної,

пропріоцептивної та вестибулярної систем у поєднанні з виконанням мовленнєвих завдань [4].

Наприклад, поєднання ритмічних рухів тіла, балансування чи взаємодії з матеріалами різної фактури із промовлянням складних артикуляційних укладів допомагає мозку швидше знайти правильний «маршрут» для виконання руху. Завдяки цілеспрямованій ігровій діяльності процес програмування та закріплення складних моторних актів проходить для дитини природньо і невимушено. Це дозволяє не лише ефективно подолати дефіцит моторного планування, характерний для диспраксії, але також успішно автоматизувати нові навички, переносячи їх у спонтанне щоденне мовлення дошкільника [4].

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що ізольована логопедична робота, спрямована виключно формування артикуляційної моторики при мовленнєвій диспраксії є об'єктивно малоефективною. Оскільки механізм цього порушення пов'язаний із дефіцитом моторного планування, механічне тренування м'язового апарату не вирішує першопричини проблеми і не забезпечує стійкої корекційної динаміки.

Успішне подолання диспраксії вимагає обов'язкового застосування комплексного підходу, у якому першочерговим завданням стає цілеспрямоване налагодження сенсомоторних функцій. Саме процеси сенсорної інтеграції та загальний сенсомоторний розвиток виступають тим фундаментальним нейропсихологічним підґрунтям, що робить можливою здатність нервової системи програмувати, координувати та реалізовувати правильні артикуляційні рухи. Відтак, інтеграція засобів сенсомоторного розвитку в систему корекційної роботи є базовою умовою для успішного формування правильного мовлення у дітей дошкільного віку з диспраксією.

Список використаних джерел:

1. Айрес Е. Дж. Дитина та сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Ю. Свідерської. Львів : Свічадо, 2019. 272 с

2. Бартенєва Л. І. Нейропсихологічна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Вип. 14. С. 18–28.
3. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Слово, 2015. 776 с. (
4. Мартинчук О. В., Кузнецова М. О. Корекція порушень звуковимови у дітей з артикуляційною диспраксією засобами ігрової діяльності. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 48. С. 152–156.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 448 с.
6. Чепурна О. В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з артикуляційною диспраксією. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 40. Том 3. С. 182–187.

Галина КОВТУН, здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: кандидатка педагогічних наук,

доцентка **Ніна СТЕЛЬМАХ**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РАС

Проблема розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) залишається однією з найгостріших у сучасній спеціальній педагогіці, психології та логопедії. Традиційно мовленнєві порушення у таких дітей намагаються коригувати лінгвістичними або класичними логопедичними методами, проте такий підхід часто не дає високої ефективності. Це зумовлено тим, що при РАС першопричиною комунікативних дефіцитів виступають не

первинні порушення у формуванні мовлення, а глибокі нейрофізіологічні дисфункції, що перешкоджають нормальному формуванню вищих психічних функцій у дітей даної нозологічної групи.

Відповідно до класичної теорії Е. Дж. Айрес, фундаментальні проблеми розвитку дитини з РАС, зокрема труднощі з функціональним використанням мовлення, найчастіше криються у порушенні процесів обробки сенсорної інформації центральною нервовою системою [1].

Неможливість мозку адекватно реєструвати, модулювати та інтегрувати стимули від власного тіла та навколишнього середовища призводить до сенсорного перевантаження, що блокує мовленнєву активність дитини. Вітчизняні науковці також підтверджують цю нейрофізіологічну закономірність. Зокрема, Т. Скрипник наголошує, що саме сенсорна інтеграція виступає тим необхідним і фундаментальним базисом, на якому будується весь подальший цілісний розвиток дитини з аутизмом та створюються реальні передумови для формування її мовленнєвої та комунікативної сфери [6].

З огляду на актуальність окресленої проблеми, мета публікації полягає у теоретичному обґрунтуванні нейрофізіологічного механізму впливу сенсорної інтеграції на формування та подальший розвиток мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. Реалізація цієї мети передбачає розкриття взаємозв'язку між станом базових сенсорних систем та готовністю центральної нервової системи дитини до продукування мовлення та комунікативної взаємодії.

Формування мовлення є надзвичайно складним процесом, який неможливий без закладеного нейрофізіологічного фундаменту. В основі цього базису лежить адекватна обробка та інтеграція відчуттів, що надходять від провідних сенсорних систем: тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної. Узгоджена робота саме цих базових систем відіграє вирішальну роль у створенні цілісної «карти тіла» дитини. Адекватне сприйняття власного тіла дозволяє дитині відчувати свої фізичні межі, контролювати м'язовий тонус, утримувати позу та орієнтуватися у просторі. Крім того, безперервний та

скоординований потік сенсорних імпульсів стимулює мієлінізацію нервових волокон та забезпечує повноцінну міжпівкулеву взаємодію. Така складна нейродинамічна мережа є критично необхідною для програмування та реалізації складних серійних рухових актів, до яких безпосередньо належить мовленнєва артикуляція.

У дітей з розладами аутистичного спектра функціонування цих систем часто є дефіцитарним або спотвореним, що призводить до фрагментарності «карти тіла», порушення моторного планування та дефіциту міжпівкулевої комунікації. Досліджуючи ці глибинні механізми, К. Островська та І. Островський наголошують на наявності прямого та нерозривного зв'язку між здатністю центральної нервової системи опрацьовувати базову інформацію та появою комунікативних навичок. На основі проведених досліджень науковці обґрунтовано визначають стан базових сенсорних та моторних функцій як ключові предикатори мовленнєвого розвитку дітей з РАС [5]. Таким чином, без попередньої стабілізації та інтеграції сенсо-моторних процесів, формування та повноцінний розвиток ініціативного мовлення залишаються заблокованими.

З огляду на описані нейрофізіологічні особливості, мовленнєва активність при розладах аутистичного спектра відрізняється глибокою специфікою. Досліджуючи процеси її формування, Н. Базима наголошує на необхідності характеризувати мовлення у дітей з аутистичними порушеннями не лише як засіб соціальної комунікації, а насамперед як складний психофізіологічний акт [2]. Якщо сенсорний фундамент є нестабільним або дефіцитарним, цей багаторівневий психофізіологічний акт не може бути успішно ініційований та реалізований нервовою системою дитини.

Враховуючи таку високу залежність мовлення від сенсорних процесів, моніторинг мовленнєвої діяльності вимагає винятково комплексного підходу. Для отримання об'єктивної картини комунікативних можливостей дитини з РАС недостатньо фіксувати виключно стан моторики артикуляційного апарату та просодіку під час структурованих логопедичних занять. Задля повноти діагностики критично важливо оцінювати мовлення в різних (нестандартних,

ігрових, побутових) ситуаціях. Така вимога зумовлена тим, що будь-яка зміна сенсорного середовища безпосередньо впливає на рівень нейродинамічної напруги дитини з РАС і здатна миттєво змінити якість або повністю заблокувати реалізацію її мовленнєвого акту.

Розуміння цих нейрофізіологічних закономірностей визначає необхідність використання технологій сенсорної інтеграції як дієвого практичного інструменту в корекційно-розвитковій роботі. Механізм такого впливу полягає в тому, що цілеспрямована, дозована та структурована сенсорна стимуляція дозволяє нормалізувати показники сенсорного профілю дитини. Як зазначає М. Вітомська, поступова гармонізація процесів обробки сенсорних стимулів сприяє суттєвому зниженню рівня загальної тривожності та зменшенню інтенсивності аутоstimуляційних поведінкових реакцій, які часто блокують будь-яку зовнішню взаємодію [3].

Досвід практичного застосування методів сенсорного розвитку безпосередньо підтверджує їхню визначальну роль у формуванні комунікативних навичок. Створення спеціального насиченого сенсорного середовища дає змогу вивільнити значний ресурс центральної нервової системи дитини, який до цього постійно виснажувався через боротьбу із «сенсорним перевантаженням». Як свідчать результати практичних досліджень М. Кривоніс та О. Дроботій, саме стан сенсорного комфорту та впорядкованості створює ті життєво необхідні сприятливі нейрофізіологічні умови, що стають пусковим механізмом для спонтанної появи вокалізацій та розгортання ініціативного мовлення [4].

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що процес формування мовленнєвої активності у дітей з РАС є практично неможливим без попереднього або паралельного корекційного впливу на їхню сенсорну сферу. Підсумовуючи, варто наголосити: технології сенсорної інтеграції є не просто додатковим ігровим елементом чи розважальним фоном під час занять, вони виступають фундаментальним підґрунтям, що забезпечує функціональну готовність центральної нервової системи дитини до адекватного сприймання

зовнішніх стимулів, продукування ініціативного мовлення та розгортання повноцінної комунікативної взаємодії в усьому подальшому корекційно-розвитковому процесі.

Список використаних джерел:

1. Айрес Е. Д. Дитина та сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 327 с.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 21 с.
3. Вітомська М. В. Вплив ерготерапії на показники сенсорного профілю дітей з розладами аутистичного спектра. Український журнал медицини, біології та спорту. 2022. Т. 7, № 6 (40). С. 142–148. DOI: 10.26693/jmbs07.06.142
4. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи 5–6 (7) років. Харків : Ранок, 2012. 256 с.
5. Островська К. О., Островський І. П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Психологічний журнал. 2020. Т. 6, № 10. С. 107–118.
6. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 4 (80). С. 24–32.

Наталія КУЧЕРЕНКО, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Білюк О.Г.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ПОВЕДІНКОВИЙ АРХІТЕКТОР КОМУНІКАЦІЇ: ПСИХОЛОГО- ЛОГОПЕДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВА-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. У тезах проаналізовано особливості соціально-комунікативного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Підкреслюється необхідність пошуку та методичного обґрунтування інноваційних, доказових підходів, які працювали б з механізмами формування поведінки. Наголошується на важливості прикладного аналізу поведінки для інтеграції у систему логопсихологічної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: АВА-терапія, логопедичний аспект, молодші школярі, інтелектуальні порушення, ментальний дефіцит, механізми формування поведінки, методичні стратегії, корекційний вплив, соціально-комунікативні навички, розвиток мовлення.

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні гостро ставить питання не лише про фізичну присутність дитини з особливими освітніми потребами в класі, а й про якість її соціальної взаємодії [1, 5]. Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями саме сфера соціальної комунікації є найбільш дефіцитною, стаючи головним бар'єром на шляху до успішної адаптації та навчання.

Особливості соціально-комунікативного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями полягають у: обмеженому словниковому

запасі; труднощах у розумінні соціальних ролей; низькому рівні ініціативності у спілкуванні; схильності до стереотипних форм поведінки, [6] .

У зв'язку з цим необхідні спеціальні методи, які забезпечують поступове розширення комунікативного досвіду та формування навичок соціальної адаптації.

Традиційні логопедичні та психокорекційні методики, що спираються на когнітивні передумови розвитку мовлення, часто демонструють обмежену ефективність у роботі з цією категорією дітей через інертність психічних процесів, слабкість узагальнення та знижену мотивацію до спілкування. Це зумовлює необхідність пошуку та методичного обґрунтування інноваційних, доказових підходів, які працювали б з механізмами формування поведінки. Одним із таких підходів є прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis – АВА-терапія), який, попри світову визнаність, у вітчизняному науково-методичному просторі все ще недостатньо інтегрований у систему логопсихологічної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями. На відміну від когнітивно-орієнтованих підходів, АВА працює безпосередньо зі спостережуваною поведінкою, що є критичним для дітей з низьким когнітивним рівнем.

Питання корекції мовленнєвих та соціальних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлено у працях класиків олігофренопедагогіки та сучасних українських дослідників (В. Синьов, М. Шеремет, Є. Соботович та ін.) [2, 3]. Водночас, засади АВА-терапії, розроблені зарубіжними науковцями: Іваром Ловаасом, Грегорі Хенлі, Робертом Шраммом, в Україні частіше розглядаються в контексті роботи з розладами аутистичного спектра [7]. Потенціал АВА як інструменту подолання соціально-комунікативних дефіцитів у дітей з когнітивним зниженням залишається маловивченим.

Ключова перевага АВА-терапії у роботі з молодшими школярами з ментальними дефіцитами – це можливість працювати зі спостережувальними реакціями, не покладаючись на складні когнітивні операції, які недоступні

дитині. Логопедичний аспект проблеми характеризується системним недорозвиненням мовлення (труднощі звуковимови, бідність словника, аграматизми), але головне – порушенням комунікативної функції мовлення. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями часто не використовують наявні мовленнєві засоби для спілкування, їхнє мовлення має ехолоалічний або штампований характер.

АВА-терапія розглядається як міждисциплінарна технологія, що інтегрує психологічні знання про закономірності поведінки та логопедичні стратегії розвитку мовлення. Її психолого-логопедичний потенціал полягає у: можливості системного формування мовленнєвих реакцій через підкріплення; розвитку навичок соціальної взаємодії шляхом моделювання ситуацій; використанні індивідуалізованих програм, що враховують когнітивні та емоційні особливості дитини; створенні умов для поступового переходу від простих комунікативних актів до складних соціальних сценаріїв.

У АВА-терапії застосовуються такі методи: моделювання соціальних ситуацій (ігрові вправи, рольові діалоги); система підкріплень (позитивне підкріплення за успішні комунікативні дії) [3]; використання відеомоделювання (демонстрація зразків поведінки); поступове ускладнення завдань (від простих мовленнєвих реакцій до комплексних діалогів); індивідуальні картки-завдання, [4] для розвитку мовленнєвих та соціальних навичок.

Методичні стратегії АВА, що мають найвищий корекційний потенціал:

1. *Формування "базису для навчання"*: Традиційна логопедична робота неможлива, якщо дитина не вміє сидіти за столом, не утримує зоровий контакт і не виконує інструкції. АВА пропонує чіткі алгоритми навчання цим навичкам через систему підкріплень та підказок.

2. *Технологія функціональної комунікації та навчання Манд-навичкам*: У дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями небажана поведінка (крик, агресія) часто виконує функцію комунікації (прохання про допомогу, бажання отримати предмет або уникнути завдання). АВА-підхід полягає у навчанні дитини екологічному способу вираження потреб (словом,

жестом, карткою PECS) і одночасному ігноруванні небажаної реакції. Навчання проханню (Манд) є первинним, оскільки воно формує мотивацію до спілкування – дитина розуміє, що комунікація безпосередньо покращує її життя.

3. *Метод дискретних спроб у логопедичній роботі:* Використання структурованих, багаторазових повторень для формування навичок розрізнення (аудіального та візуального), імітації (артикуляційної, моторної) та найменування (Такт). Кожна успішна спроба негайно підкріплюється, що є критичним для створення мотивації у дітей з інтелектуальними порушеннями.

4. *Сценарне навчання та відеомодельювання для соціальної взаємодії:* Для формування навичок гри, дотримання черговості, вітання ми використовували візуальні сценарії (соціальні історії) та відеоролики, де демонструється правильна модель поведінки. Це дозволяє подолати труднощі у розумінні соціальних контекстів.

5. *Навчання у природному середовищі:* Критично важливим є етап генералізації навичок. Навички прохання або вітання, засвоєні за столом, цілеспрямовано відпрацьовуються в ситуаціях перерви, їдальні, гри на подвір'ї, що забезпечує їх життєву життєздатність.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Потенціал АВА-терапії полягає у її здатності забезпечити комплексний розвиток соціально-комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Інтеграція АВА-технологій у традиційну систему спеціальної освіти дозволяє створити дієвий механізм соціалізації цієї категорії дітей. Її застосування сприяє розвитку мовлення, комунікативної ініціативи, соціальної поведінки та навчальної саморегуляції. Особливу цінність становить можливість поетапного формування складних навичок. Вона поєднує психологічні механізми мотивації та регуляції поведінки з логопедичними методами формування мовлення, що робить її універсальним інструментом корекційно-розвивальної роботи.

Подальшого вивчення потребують питання диференційованого використання АВА-терапії залежно від ступеня інтелектуального порушення, поєднання з альтернативною комунікацією, цифровими засобами навчання та сімейноцентричними моделями супроводу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці диференційованих АВА-програм для дітей з різними ступенями інтелектуальних порушень та супутніми розладами, а також у вивченні віддалених результатів застосування поведінкового підходу для соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект. 2023. С. 384–391.
2. Василенко І. Логопедичний супровід сім'ї дитини з порушенням мовлення. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат. 2024. С. 112–118.
3. Галецька Ю. В. Використання вказівок та заохочення при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. Вип. 8. С. 46–54.
4. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально психологічні аспекти корекційної роботи: Наук.метод. зб.: Вип. 8. Київ : Наук. світ, 2016. С. 85–88.
5. Зайцева О. Психологічна підтримка учнів початкової школи в умовах повномасштабної війни. Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект. 2024. С. 353–356.
6. Єфремова Н. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат. 2024. С. 95–102.

7. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА: терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки / Роберт Шрамм ; пер. з англ. З. Каспрук. – Київ : Генеза, 2020. – 208 с.

Євгенія ЛЕЖНІНА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

старший викладач **Бажмін В.Б.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

Розвиток початкової та інклюзивної освіти в Україні характеризується посиленою увагою до забезпечення рівного доступу до якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У цьому контексті надзвичайної актуальності набуває проблема подолання труднощів у навчанні, які перешкоджають успішному опануванню базових академічних навичок, зокрема читання.

Як зазначають Ф. Брембаті та Р. Доніні, специфічні розлади розвитку дитини є серйозним викликом для сучасної школи, адже вони потребують своєчасного виявлення та впровадження індивідуалізованих стратегій психолого-педагогічної підтримки [1]. Без належного супроводу такі порушення негативно впливають на ефективність усього освітнього процесу та психоемоційний стан дитини.

Серед розмаїття специфічних труднощів навчання особливе місце посідає дислексія. У своїх працях К. Тихонова наголошує, що дислексія є однією з найпоширеніших причин академічної неуспішності молодших школярів, яка проявляється у стійких порушеннях процесів розпізнавання тексту та розуміння

прочитаного [6]. Зростання кількості дітей із подібними труднощами в умовах інклюзивного простору зумовлює гостру необхідність перегляду традиційних дидактичних методів. Відтак, постає потреба у пошуку та науковому обґрунтуванні ефективніших підходів до формування читацьких навичок, які б враховували нейробіологічні та психологічні особливості учнів із дислексією.

Читання не є вродженою біологічною функцією людини, а становить собою надзвичайно складний когнітивний процес, що потребує цілеспрямованого навчання та формування нових нейронних зв'язків. На цьому аспекті детально зупиняється М. Вулф у своєму фундаментальному дослідженні еволюції та науки про «мозок, що читає». Дослідниця доводить, що для опанування навички читання мозок дитини повинен адаптувати та перепрофілювати вже існуючі структури (зорові, слухові, моторні та мовленнєві центри), об'єднавши їх у нову, високосинхронізовану нейронну мережу [8].

При нормотиповому розвитку успішне формування цих нейробіологічних контурів стає надійним фундаментом для становлення читацьких навичок. Як зазначає В. Мартиненко, формування читацької компетентності молодшого школяра є багатокомпонентним та інтегрованим процесом. Ця компетентність охоплює не лише технічну сторону читання (правильність, швидкість, виразність), але і змістову – здатність дитини свідомо сприймати текст, розуміти його структуру та адекватно інтерпретувати прочитану інформацію [4].

Проте в учнів із дислексією природна інтеграція сенсорної інформації відбувається інакше – це перешкоджає швидкому та автоматичному розпізнаванню графічних символів. Через специфіку роботи мозку таким дітям складно поєднати зоровий образ букви з її звуковим відповідником, що суттєво ускладнює оволодіння технікою читання та розумінням тексту. Відтак, набуття читацької компетентності для цієї категорії дітей вимагає залучення компенсаторних механізмів та застосування спеціальних навчально-корекційних стратегій, що стимулюватимуть взаємодію різних аналізаторів

У класичній вітчизняній логопедії, спираючись на підручник за редакцією М. Шеремет, дислексію прийнято розглядати як часткове специфічне порушення процесу читання, яке зумовлене несформованістю (або розпадом) вищих психічних функцій, що забезпечують цей процес [3]. Детальний аналіз механізмів виникнення та проявів цього порушення представлено у дослідженнях Ю. Рібцун. Авторка зазначає, що етіологія дислексії має складний та комплексний характер. Симптоматика порушення проявляється не просто у повільному темпі читання, а у вигляді специфічних, стійких та повторюваних помилок. Серед них переважають: заміни та змішування фонем, перестановки, пропуски чи додавання букв і складів, а також суттєві труднощі з розумінням прочитаного тексту [5].

Зарубіжний погляд на природу дислексії суттєво доповнює та поглиблює розуміння цієї проблеми завдяки нейробіологічному підґрунтю. Авторитетна американська дослідниця С. Шайвіц наголошує, що дислексія — це порушення саме нейробіологічного походження [7]. У своїх наукових роботах вона визначає дислексію як труднощі в процесі читання у дитини, яка має достатній рівень інтелекту для того, щоб читати значно краще. За висновками С. Шайвіц, в основі дислексії лежить виражений фонологічний дефіцит — нездатність мозку ефективно розкладати слова на окремі звукові компоненти [7].

Як зазначає Е. Данілавічюте, навчання учнів з особливими освітніми потребами (зокрема, з тяжкими порушеннями мовлення) вимагає застосування специфічних стратегій, спрямованих на поетапне та системне подолання труднощів опанування навички читання [2]. Ефективність такого процесу залежить від індивідуалізації навчання, цілеспрямованої роботи над фонологічною базою та використання адаптованих дидактичних інструментів.

Світова практика також підтверджує необхідність спеціалізованого втручання. Спираючись на зарубіжні доказові методи, С. Шайвіц наголошує, що найбільш успішними стратегіями корекції є ті, що забезпечують пряме, систематичне та чітко виражене навчання. Дослідниця доводить, що для

формування стійких нейронних зв'язків між звуками та буквами дитині з дислексією потрібен інтенсивний та максимально структурований підхід [7].

Синтез вітчизняного та зарубіжного досвіду вказує на те, що об'єднаним елементом найефективніших корекційних стратегій є мультисенсорний підхід. Одночасне залучення зорової, слухової, кінестетичної та тактильної систем під час навчання читання дозволяє компенсувати порушені функції. Завдяки такій інтеграції активізується пізнавальна діяльність дитини та підсилюються зв'язки між звуком, буквою та руховими відчуттями, що є необхідним для учнів із труднощами оволодіння читанням. Відтак, використання мультисенсорних стратегій є не просто альтернативою, а базовою умовою результативного формування читацьких навичок у сучасному освітньому просторі.

Узагальнення теоретичних аспектів проблеми дозволяє зробити висновок, що формування читацької компетентності є складним когнітивним процесом, який у дітей із дислексією ускладнюється через специфічний нейробіологічний статус. Незважаючи на те, що дислексія є стійким порушенням, вона цілком піддається корекції та компенсації за умови своєчасного застосування адекватних навчально-корекційних стратегій. Ефективність подолання труднощів опанування читання напряму залежить від відмови від шаблонних методик на користь тих, що враховують особливості роботи мозку дитини та спираються на доказові навчальні практики.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду підтверджує, що найбільш дієвим інструментом такої компенсації виступає мультисенсорний підхід. Саме одночасне залучення зорової, слухової, кінестетичної та тактильної систем під час роботи з текстом дозволяє створювати нові нейронні зв'язки та активізувати пізнавальну діяльність учнів із мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел:

1. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання : практ. рек. для батьків і педагогів / пер. з італ. Харків : Ранок, 2019. 160 с.

2. Данілавічюте Е. А. Стратегії подолання труднощів опанування навички читання в учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 2. С. 34–42.
3. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет та ін. ; за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 856 с.
4. Мартиненко В. О. Формування читацької компетентності молодших школярів : метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2014. 160 с.
5. Рібцун Ю. В. Дислексія: причини, симптоми, подолання. Логопед. 2017. № 10 (82). С. 2–11.
6. Тихонова К. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Харків : Ранок, 2021. 152 с.
7. Shaywitz S. E., Shaywitz J. Overcoming Dyslexia: Second Edition, Completely Revised and Updated. New York : Knopf, 2020. 608 p.
8. Wolf M. Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. New York : Harper Perennial, 2008. 336 p.

Олена МАЙГУР, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Шапочка К.А.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АВА-МЕТОДІВ У РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РАС

У сучасній спеціальній педагогіці розвиток експресивного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) розглядається, як пріоритетний напрям корекційної роботи, оскільки саме здатність до вербальної комунікації є

найголовнішим для соціалізації та інтеграції дитини в суспільство. Мовленнєва діяльність дітей з РАС має специфічну асинхронію, де формальна наявність словникового запасу не гарантує його використання для комунікації [3]. Це зумовлює необхідність пошуку технологічних та доказових методів впливу, серед яких провідне місце займає прикладний аналіз поведінки (АВА).

Розвиток мовлення у дитини з РАС вимагає системного підходу, де кожен рух та слово педагога мають чітку мету. Т. Скрипник наголошує, що аутизм – це цілісне порушення, де обмеження в комунікації тісно пов'язані із сенсорною дезінтеграцією та порушенням соціальної мотивації. АВА-терапія в цьому контексті виступає, як «технологічний місток», що дозволяє перетворити внутрішній потенціал дитини на реальну експресію.

Ефективність АВА-підходу базується на декількох ключових стратегіях:

Манд-тренінг (Навчання проханням). Згідно з концепцією Б. Скінера та сучасними розробками М. Барбери [4], первинною ланкою експресивного мовлення є «Манд» – тобто вокалізація, яка спрямована на отримання бажаного результату. Це також корелює з висновками Н. Базими, яка підкреслює важливість ігрової мотивації, коли слово стає інструментом задоволення потреб, мовленнєвий негативізм дитини знижується [1].

Доцільність методу полягає у створенні «комунікативної потреби». Дитина з РАС часто не бачить сенсу у мовленні, якщо її потреби задовольняються без зусиль. Наприклад, педагог дає дитині аркуш паперу, але «забуває» дати олівці, або дає закриту пляшку соку, яку дитина не може відкрити. Дитина змушена ініціювати контакт. Ми очікуємо на будь-яку реакцію (звук, слово «дай» або жест) та при найменшій спробі дитини до комунікації – одразу надаємо дитині бажане, тобто закріплюємо цю поведінку. В наступних спробах ускладнюємо задачу дитини, тобто якщо до цього був звук «д» (початок слова дай), то на цей раз чекаємо від дитини слово «дай», попередньо даючи підказку. У дитини формується прямий зв'язок «Моє слово змінює світ навколо мене»

Навчання окремими блоками (DTT). Цей метод дозволяє розчленувати складну мовленнєву дію на прості складники. Використання чітких інструкцій та негайного підкріплення (заохочення) допомагає подолати інертність негативних психічних процесів, які характерні для дітей з ООП.

Система використання підказок (Prompting). Одним із бар'єрів у розвитку мовлення дітей з РАС є труднощі імітації [3]. АВА-методи вирішують це через ієрархію підказок (від повної фізичної до візуальної, з подальшою редукцією підказки), що забезпечує безпомилкове навчання та запобігає прояву небажаної поведінки та формуванню мовленнєвої тривожності.

Метод спонтанного навчання (NET). Навідміну від занять за столом, цей метод переносить навчання у природнє середовище. Важливо, щоб дитина навчилася використовувати мовлення не лише у штучних умовах кабінету, але й у динамічних соціальних умовах.

Окрему увагу в межах нашого дослідження було приділено апробації методу спонтанного навчання, який став основою для розвитку манд-навичок (прохань) у конкретному практичному кейсі (дитина молодшого шкільного віку з РАС).

Досвід засвідчив, що традиційне навчання за столом часто викликає у дитини мовленнєвий опір. Натомість, використання природніх стимулів у межах методу NET дозволило інтегрувати навчання в щоденну життєдіяльність.

Практична реалізація включала наступні етапи:

- *Створення мотиваційного простору.* Навчання відбувалось в моменти найвищої зацікавленості дитини (під час гри, прогулянки, перекусу та ін.) Наприклад, улюблена іграшка розміщувалась у полі зору дитини, але поза зоною її досяжності, що спонукало дитину до прояву комунікаційної ініціативи.
- *Трансформація реакції.* Замість звичного для дитини використання жестів, «смикання» найближчого дорослого або плачу для отримання бажаного, педагогом (матір'ю) моделювалася вербальна реакція. Використовувався принцип «очікування – підказка – підкріплення».

- *Результативність.* Завдяки системному використанню методу спонтанного навчання, дитина почала самостійно ініціювати вербальний контакт. Формування манд-навички стало переломним моментом, що призвело до зниження рівня фрустрації та, як наслідок, небажаної поведінки.

Заголом це підтвердує тезу Т. Скрипник про те, що середовище, яке стимулює дитину до активності, є ключовим фактором подолання комунікативних бар'єрів. Власний досвід також демонструє, що спонтанне навчання в межах АВА-підходу забезпечує швидку генералізацію навичок, оскільки дитина вчиться комунікувати у природніх, а не у штучно створених умовах.

Отже, використання методів прикладного аналізу поведінки в контексті сучасних стратегій спеціальної психології та логопедії є надзвичайно ефективним, оскільки дозволяє перетворити мовлення з механічного процесу на функціональний інструмент для комунікації. Поєднання структурної чіткості АВА-протоколів із системним підходом Т. Скрипник та методичними розробками М. Шеремет та Н. Базими [3], забезпечує комплексний вплив на розвиток мовленнєвої діяльності дитини. Практичне використання методу спонтанного навчання доводить, що рієнтація на внутрішню мотивацію та розвиток манд-навичок є найкоротшим шляхом до подолання комунікативної ізоляції, забезпечуючи дитині з ООП можливість бути почутою та успішно інтегруватися у соціум.

Список використаних джерел:

1. Базима Н.В. Розвиток мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. 2013.
2. Скрипник Т. В. Стандарти психологічно-педагогічної допомоги дітям з РАС: Гнозіс 2013
3. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навч.-метод. Посіб. 2014

4. Barbera M. The Verbal Behavior Approach: How to teach children with Autism and Related Disorders.(світовий стандарт АВА-терапії) 2007

Олена МАЛИЦЬКА, здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

старший викладач **Бажмін В.Б.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ В КОРЕКЦІЇ СТЕРТОЇ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасній теорії та практиці логопедії та спеціальної освіти спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Серед різноманітних мовленнєвих патологій значне місце посідає стерта дизартрія — складне порушення, що характеризується поліморфною симптоматикою та має виражене неврологічне підґрунтя – мікроорганічне ураження центральної нервової системи.

Специфіка стертої дизартрії полягає в тому, що вона порушує не лише фонетичну сторону мовлення, а також весь сенсомоторний рівень мовленнєво-рухової організації. У дітей цієї нозологічної категорії фіксуються стійкі розлади загальної, дрібної та артикуляційної моторики, порушення фізіологічного та мовленнєвого дихання, а також значні порушення у формуванні просодичних компонентів — темпу, ритму, мелодики та інтонації. За відсутності своєчасної цілеспрямованої допомоги цей складний симптомокомплекс стає серйозною перешкодою для повноцінного комунікативного та психічного розвитку дитини, а згодом — передумовою виникнення специфічних труднощів на етапі шкільного навчання.

З огляду на нейропсихологічні механізми та поліморфний характер цього порушення, традиційні ізольовані методи логопедичного впливу часто виявляються недостатньо ефективними. Подолання такої складної мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики вимагає обов'язкового впливу на рухову сферу дитини як фундаментальну базу для її мовленнєвого розвитку. Це зумовлює гостру необхідність пошуку та впровадження інноваційних, комплексних методів корекції, здатних забезпечити одночасний та системний вплив на моторну, дихальну, емоційно-вольову та мовленнєву сфери дитини дошкільного віку.

У сучасних логопедичних дослідженнях стерта дизартрія розглядається як специфічне мовленнєве порушення, що має розмиту, але стійку клінічну картину. Як зазначає Л. Дідкова, складність даної нозології полягає в її «стертості», що часто призводить до помилкової діагностики та змішування з дислалією. Авторка наголошує, що симптомокомплекс порушення охоплює не лише артикуляційні дефекти, а й розлади іннервації мовленнєвого апарату, що вимагає глибокого неврологічного аналізу [5].

А. Голуб, аналізуючи актуальні проблеми діагностики, підкреслює поліморфний характер порушень при різних формах дизартрії. Дослідниця акцентує увагу на тому, що діагностика має бути комплексною, оскільки фонетичні порушення при стертій дизартрії є лише «верхівкою айсберга», під якою приховані глибинні порушення моторики та м'язового тону [3].

Фундаментальне значення для розуміння природи порушень при стертій дизартрії мають праці С. Коноплястої та В. Галущенко. Дослідниці доводять, що основою мовленнєвого дефекту є недостатність сенсомоторного рівня мовленнєво-рухової організації. У дітей спостерігається несформованість кінестетичного та кінетичного праксису, що негативно впливає на розвиток загальної та дрібної моторики [7].

Цю думку підтримує колектив авторів під керівництвом Д. Завітренко, зазначаючи, що корекційна робота не може бути обмежена лише логопедичними кабінетними заняттями. Науковці обґрунтовують необхідність

залучення широкого спектра рухових вправ, оскільки розвиток мовлення безпосередньо залежить від стану сформованості рухового аналізатора та загальної координації рухів дитини [6].

Логопедична ритміка виступає унікальним методом, що поєднує музику, рух і слово. С. Гандзюк визначає логоритміку як цілісну систему рухових вправ, де музика виступає організаційним і регулювальним чинником, що допомагає дитині опанувати складні ритмічні структури мовлення [2].

У роботах Є. Денисюк логоритміка позиціонується як метод корекції раннього розвитку, що дозволяє стимулювати мовленнєву активність дітей з особливими освітніми потребами (ООП) через емоційно-позитивне забарвлення занять [4]. Г. Котломанітова розглядає впровадження логоритміки як засіб гармонізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, що дозволяє одночасно вирішувати освітні, виховні та корекційні завдання, забезпечуючи всебічний розвиток особистості дошкільника [8].

Особливу цінність для теорії корекції дизартрії становлять напрацювання О. Боряк. Дослідниця фокусує увагу на просодичній стороні мовлення (інтонація, наголос, темп), яка при стертій дизартрії характеризується монотонністю та слабкою виразністю. О. Боряк експериментально доводить, що саме засоби логоритміки (ритмізована ходьба, вправи на розвиток дихання у поєднанні з рухами, спів) є найефективнішим інструментом нормалізації просодики [1]. Завдяки використанню музичного ритму відбувається «перенастроювання» мовленнєвої моторики, що сприяє покращенню звуковимови в різних комунікативних ситуаціях, загальному розслабленню та активізації мовлення. Таким чином, логоритміка виступає містком між фізичним розвитком і мовленнєвою вправністю дитини.

Теоретичний аналіз наукових джерел та сучасних підходів до подолання мовленнєвих порушень дозволяє констатувати високу педагогічну доцільність комплексного використання логопедичної ритміки в системі корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. Логоритміка виступає не просто сукупністю окремих вправ, а цілісною дидактичною

моделлю, яка завдяки інтеграції слова, музики та руху забезпечує системний вплив на моторну та мовленнєву сфери дитини.

Використання засобів логоритміки дозволяє ефективно вирішувати ключові завдання корекції стертої дизартрії: нормалізувати м'язовий тонус, розвивати сенсомоторні координації, формувати правильне мовленнєве дихання та коригувати просодичні компоненти мовлення. Крім того, ритмізація логопедичного впливу сприяє автоматизації звуковимови в різних комунікативних ситуаціях, роблячи цей процес природним і менш виснажливим для дошкільника.

Отже, впровадження системної логоритмічної роботи в освітній процес закладу дошкільної освіти є необхідною умовою підвищення ефективності логокорекції. Це дозволяє не лише нівелювати мовленнєвий дефект, а й створити надійне підґрунтя для успішної соціалізації дитини та її подальшої готовності до навчання у школі.

Список використаних джерел:

1. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 18. С. 13–17.
2. Гандзюк С. Логоритміка — система рухових вправ. Дошкільне виховання. 2012. № 1. С. 28–31.
3. Голуб А. В. Актуальні проблеми діагностики та корекції мовлення при різних формах дизартрії у дітей старшого дошкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 46–49.
4. Денисюк Є. М. Логоритміка як метод корекції раннього розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. 2023. Вип. 2. С. 117–119.

5. Дідкова Л. М. Актуальні питання стертої форми дизартрії. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (1). С. 359–365.

6. Завітренко Д. Ж., Березенко Н. О., Бутенко А. І. Особливості корекційної роботи при дизартрії у дітей старшого дошкільного віку. Innovations and prospects of world science: proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference (May 25–27, 2022). Vancouver, Canada : Perfect Publishing, 2022. P. 429–435.

7. Конопляста С. Ю., Галущенко В. І. Розвиток сенсомоторного рівня мовленнєво-рухової організації у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. Логопедія. 2013. № 4. С. 43–49.

8. Котломанітова Г. О. Упровадження логоритміки в освітній процес закладу дошкільної освіти як засіб корекційно-розвиткової роботи. Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 27. С. 93–102.

Ганна СЕМИКІНА, здобувач вищої освіти,

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Шапочка К.А.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АКТИВАЦІЇ МОВЛЕННЯ

У сучасних умовах зростає кількість дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, що зумовлює необхідність пошуку ефективних засобів їх корекції та стимуляції. Традиційні логопедичні методики дедалі частіше доповнюються міждисциплінарними підходами, серед яких особливе місце посідає нейропсихологія. Вона розглядає мовлення не лише як мовну функцію, а як

складну систему, що формується у взаємодії різних мозкових структур. У цьому контексті особливу увагу привертають нейропсихологічні ігри, їх застосування спрямоване не лише на розвиток мовлення, а й на гармонізацію роботи мозку в цілому. Для активації мовлення, особливо у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, критично важливо розуміти роботу структур головного мозку та сенсорних систем, які створюють базу для вербального розвитку [1].

Фундаментальні основи зв'язку вищих психічних функцій із роботою головного мозку закладені в працях О. Лурії, Л. Виготського. Аспекти сенсомоторного розвитку та активації мовлення через рух і гру висвітлені у роботах М. Монтессорі, Дж. Айрес. Питання нейроонтогенезу та нейрофізіологічних засад мовленнєвої діяльності фундаментально висвітлені у працях Т. Дегтяренко, Є. Соботович та М. Шеремет. Вагомий внесок у розвиток нейропсихологічної діагностики та сенсомоторної корекції в дитячому віці внесли В. Тарасун, К. Островська та Д. Шульженко та інші.

У сучасних нейропсихологічних дослідженнях мовлення розглядається як динамічна функціональна система, що базується на інтегрованій роботі багатьох зон мозку, кожна з яких виконує свою специфічну роль у кодуванні та декодуванні інформації [2]. В дитячому віці мовленнєва функція характеризується високим рівнем нейропластичності. У дітей мовлення може перебудовуватися та частково компенсуватися за рахунок інших зон, зокрема правої півкулі, що свідчить про системний і гнучкий характер його організації [3]. Крім того, сучасні методи нейровізуалізації доводять, що ефективність мовленнєвої діяльності значною мірою залежить від цілісності нейронних зв'язків та їх провідності, а не лише від стану окремих мозкових центрів [4].

Саме феномен нейропластичності і лежить в основі нейропсихологічної корекції. На нього спираються нейропсихологічні ігри, що створюють умови для інтенсивного формування нових нейронних зв'язків, що дозволяє здоровим зонам мозку брати на себе функції пошкоджених або недорозвинених ділянок, що позитивно впливає на мовленнєву діяльність. Фундаментальною ідеєю цього підходу є твердження, що рух – це первинний драйвер розвитку мозку У

ранньому онтогенезі дитини фізична активність стимулює формування нейронних мереж, які згодом стають базою для вищих психічних функцій [5].

Для досягнення стійкого результату в логопедичній практиці доцільно використовувати такі види нейроігор:

1. Кінезіологічні вправи (Гімнастика мозку). Це спеціальні статичні та динамічні пози рук. Наприклад, вправа «Камінь-ножиці-папір» або «Кулак-ребро-долоня» у швидкому темпі. Регулярне використання таких вправ сприяє розвитку динамічного праксису, уваги та мовленнєвого програмування, що позитивно впливає на формування та автоматизацію мовлення [6,7].

2. Вправи на міжпівкульну взаємодію. Важливим компонентом нейропсихологічної корекції мовленнєвих порушень є розвиток міжпівкульної взаємодії, що забезпечує узгоджену роботу обох півкуль головного мозку, що є необхідною умовою формування повноцінної мовленнєвої діяльності. Ефективним засобом є вправи, що передбачають двобічну активність, зокрема одночасне виконання рухів обома руками (малювання симетричних візерунків, ведення пальцями по «нейродоріжках») [8].

Окрему роль відіграють нейроігри з перетином серединної лінії тіла та використанням нейроскалки, які поєднують ритмічні та перехресні рухи. Виконання таких вправ стимулює передачу інформації між півкулями через мозолисте тіло, сприяє розвитку координації, ритму та зорово-моторної інтеграції, покращує мовленнєве програмування та підвищує загальну мовленнєву активність дитини.

3. Когнітивні нейроігри на увагу та гальмування. Ігри на кшталт «Роби навпаки» або «Стоп-сигнал». Вони тренують префронтальну кору (лобові частки), яка відповідає за самоконтроль. Дитина вчиться контролювати свої рухи та мовлення, вчасно виправляти помилки та утримувати мовленнєву програму.

4. Ігри, що базуються на мозочковій стимуляції. Мозочок містить понад 50% усіх нейронів головного мозку та має щільні нейронні зв'язки з префронтальною корою – центром планування та контролю мовлення. До

ефективних засобів мозочкової стимуляції належать вправи на балансування, координацію та ритмізацію рухів, зокрема із використанням спеціального обладнання. Виконання дитиною логопедичних завдань під час утримання рівноваги на дошці Білгау змушує мозок працювати в режимі підвищеної інтеграції. Це стимулює «швидкість проведення» нервового імпульсу: мозочок допомагає корі мозку швидше та точніше обробляти інформацію [9].

5. Сенсорні нейроігри (сенсорна інтеграція). Спрямовані на розвиток тактильної, пропріоцептивної та вестибулярної чутливості. Це ігри з різними текстурами (пісок, вода, крупи), вправи на гойдання, тиск, стискання. Вони формують базу для розвитку мовлення, оскільки забезпечують адекватне сприймання та обробку сенсорної інформації, необхідної для формування уявлень про навколишній світ і мовних узагальнень. Зокрема, вправи, спрямовані на розвиток тактильного гнозису та праксису, підвищують чутливість до тілесних відчуттів і сприяють формуванню точніших кінестетичних уявлень про положення органів артикуляційного апарату [10].

6. Біоенергопластика ґрунтується на синхронізації рухів артикуляційного апарату та кистей рук і спирається на анатомічну близькість їх моторних центрів у корі головного мозку. Під час виконання вправ дитина дублює рухи язика, губ чи нижньої щелепи відповідними динамічними рухами рук, що створює потужний додатковий нейронний імпульс. Це не лише сприяє швидшому формуванню кінестетичної основи мовлення, а й оптимізує енергетичний потенціал мозку, активізує увагу та пам'ять [11].

Важливо зазначити, що ефективність нейропсихологічних ігор зумовлена їх комплексним впливом на різні рівні організації мовленнєвої діяльності – від сенсомоторного до когнітивного. Саме поєднання різних типів ігор забезпечує активацію мовлення, а не ізольоване використання окремих вправ.

Отже, нейропсихологічні ігри є не просто допоміжним елементом, а фундаментом сучасної корекційної логопедії. Їх роль в активації мовлення полягає у створенні необхідної психофізіологічної бази, без якої традиційні методи логопедичної корекції часто виявляються малоефективними.

Нейропсихологічний підхід забезпечує гармонізацію роботи всієї центральної нервової системи, що є ключовою умовою для успішного формування мовленнєвої компетенції дитини в сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Дегтяренко Т. В., Козявкін М. В. Нейрофізіологічні та нейропсихологічні аспекти діагностики та корекції відхилень у психофізичному розвитку дітей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 43. С. 60–81. URL: <https://problemps.kpnu.edu.ua/article/view/160676>
2. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії : навч. посіб. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Boryak_Nevrologichni_osnovy.pdf
3. Bates E. Plasticity, localization and language development // In: Broman S., Fletcher J. M. (eds.). *The changing nervous system: Neurobehavioral consequences of early brain disorders*. – New York : Oxford University Press, 1999. – P. 214–253. – URL: <https://crl.ucsd.edu/bates/papers/pdf/broman.pdf>
4. Левенець С. В., Гаврилюк С. В., Боярчук О. Д. Основи нейрофізіології та вищої нервової діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 166 с. URL: https://anatomy.luguniv.edu.ua/ukr_studies/neurophysiology_tutorial.pdf
5. Пангелова Н. Є., Круцевич Т. Ю. Нейропсихологічні засади активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку при виконанні рухових дій // *Psycholinguistics*. – 2019. – № 25 (1). – С. 232–255.
6. Варивода К. Нейрогімнастика як ефективний метод покращення когнітивних функцій школярів: аналітичний огляд // *Scientia et societas*. – 2023. – № 3. – С. 115–122. – URL: https://www.researchgate.net/publication/375908547_NEJROGIMNASTIKA_AK_EFEKTIVNIJ_METOD_POKRASENNA_KOGNITIVNIH_FUNKCIJ_SKOLARIV_ANALITICNIJ_OGLAD

7. Галущенко В. І. Впровадження кінезіотерапевтичних вправ у реабілітаційно-комплексній роботі з дітьми // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* – 2014. – Вип. 27. – С. 44–48. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_11
8. Семенчук Т. Ф. Нейровправи, як елемент корекційно-розвиткових занять: практичний посібник (з досвіду роботи Семенчук Т. Ф., Овруцький ліцей ім. Малишка, м. Овруч). – Овруч, 2026. – 36 с. – URL: <https://naurok.com.ua/nevrovpravi-yak-element-korekciyno-rozvitkovih-zanyat-510679.htm>
9. Лопатинська Н. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2020. № 2 (23). С. 3–11. DOI: 10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011. URL: <https://www.researchgate.net/publication/341005084>
10. Айрес Е. Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Т. Колеснік. Київ : Вид. Р. Бурлака, 2024. 280 с.
11. Слободяник Г. І. Методичні рекомендації щодо використання методу біоенергопластики в логокорекційній роботі // *Інформаційно-методичний збірник.* – 2019. – № 4 (222). – 64 с. – URL: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/IMZ-4.pdf>

СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ЇХ БАТЬКАМИ

Олена БАРИШЕВСЬКА,

здобувач вищої освіти

Науковий керівник: доцент **Середа І.В.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

РОЛЬ СІМЕЙНОЇ СИСТЕМИ ТА БАТЬКІВСЬКИХ УСТАНОВОК У ГЕНЕЗІ ЗАЇКАННЯ

Заїкання є одним із найпоширеніших мовленнєвих розладів у дітей, що суттєво впливає на їхній психоемоційний розвиток, соціальну адаптацію та якість життя. Сучасна наука розглядає заїкання як мультифакторний феномен, у генезі якого поєднуються генетичні, неврологічні, психофізіологічні та психосоціальні чинники, що невід’ємно формується й підживлюється в межах цілісної сімейної системи. Непорушним положенням виступає системний характер становлення особистості, відповідно до якого всі мовленнєві, емоційні та поведінкові реакції є прямим наслідком глибокої взаємодії дитини з її найближчим соціумом, і в першу чергу – з батьками.

У межах теорії сімейних систем родина розглядається як невіддільна єдність, цілісний організм, де найменша зміна стану будь-якого з її членів неминуче спричиняє хвилю впливу на всіх інших [1]. З огляду на це, неможливо проводити по-справжньому ефективну корекційну роботу із заїканням, відірвану від родини. Адже саме в затишку домашнього середовища закладаються базові мовленнєві стереотипи, формуються первинні емоційні відповіді на комунікативні труднощі та вибудовуються загальні моделі поведінки. Ігноруючи цей життєво важливий сімейний контекст, ми ризикуємо,

що навіть найретельніші та найуспішніші логопедичні втручання залишаються лише тимчасовим явищем, абсолютно нездатним забезпечити довготривалу, стійку компенсацію мовленнєвого апарату.

Теоретичною базою нашого наукового пошуку став досвід вітчизняних та зарубіжних учених, які досліджують сімейно-центровану терапію та взаємодію «Батьки – Дитина» (С. Конопляста, Ю. Рібцун, О. Романчук, В. Тищенко, E. Kelman, A. Nicholas, A. Nicholas, S. O'Brian, M. Onslow, A. Packman, J. Yarus).

Як зазначає українська дослідниця С. Конопляста, емоційний дискомфорт батьків, їхня прихована тривога або конфлікти створюють особливе «поле напруги». Оскільки діти дошкільного та молодшого шкільного віку мають високу емоційну чутливість, вони миттєво вловлюють невербальні сигнали батьків, такі як напруження м'язів обличчя, затримка дихання або зміна міміки під час мовленнєвих затримок. Відповідно, формування мовлення такої дитини відбувається в обставинах критичного емоційного перевантаження, що цілком здатне або спровокувати первинне виникнення заїкання, або ж, що не менш важливо, стати ключовим чинником, який фіксує та закріплює цей мовленнєвий дефект [2].

У посібниках Ю. В. Рібцун [3] та О. В. Літовченко [4] заїкання розглядається як полікомпонентний розлад, де важливу роль відіграють психотравми, сімейні конфлікти, непослідовне виховання та педагогічна занедбаність. Батьківські реакції на перші прояви запинок (тривога, переривання, надмірна корекція, високі вимоги до мовлення), стиль виховання, емоційний клімат у сім'ї та патерни комунікації можуть як посилювати, так і пом'якшувати перебіг розладу, сприяючи його хронізації або спонтанній ремісії.

Говорячи про походження та динаміку розвитку заїкання, неможливо оминати увагою визначальну роль, яку відіграють моделі батьківського виховання та специфічні установки, що формуються у дорослих стосовно мовленнєвої активності їхньої дитини. З-поміж усіх цих стилів, що можуть мати руйнівний вплив, критично несприятливими визнано два: надмірна опіка, або ж

гіперопіка, та постійне прагнення до ідеальної правильності – гіперпунктуальність [5].

Гіперопіка, по суті, є надмірним, іноді навіть задушливим контролем над кожною мовленнєвою спробою дитини: батьки неусвідомлено прагнуть мовити за неї, постійно чекають, що саме вона хоче відповісти, або ж просто докінчують речення, не даючи можливості завершити думку самостійно. Така стратегія виховання катастрофічно обмежує будь-яку самостійну мовленнєву ініціативу, що, у свою чергу, підживлює глибоке відчуття невпевненості та неприпустимої залежності. Зрозуміло, що це прямим чином руйнує нормальний розвиток мовленнєвої плавності.

Натомість гіперпунктуальність – це цілковито інший, але не менш деструктивний підхід, який характеризується неймовірно завищеними, часом недосяжними вимогами до того, наскільки правильним, чітким і швидким має бути мовлення маленької людини. Коли дитина чує безкінечні виправлення, постійні зауваження та відчуває, що вся увага дорослих зосереджена винятково на її помилках, вона неминуче розвиває глибинний страх перед говорінням і постійне очікування того, що вона провалиться. Фактично, мовлення, яке мало б залишатися інструментом вільної та спонтанної комунікації, повністю втрачає свою функцію і перетворюється на виснажливе джерело гострої психоемоційної напруги.

Можна помітити, що на перший погляд кардинально відмінні зовнішні цілі та спрямованість, які демонструють згадані типи виховання, але вони, на превеликий жаль, призводять до абсолютно ідентичного, спільного наслідку, що є вкрай деструктивним. Цей згубний результат полягає не лише у значному підвищенні рівня мовленнєвої тривожності, але й, що не менш критично, у неминучому та остаточному закріпленні хибного, патологічного мовленнєвого стереотипу.

Підкреслюючи важливість ролі впливу сім'ї на розвиток заїкання, у науковій літературі згадується феномен «комунікативного тиску», який охоплює фактори, що об'єктивно ускладнюють для дитини процес моторного

планування мовлення при надмірно активній взаємодії за участю дорослих, а саме:

- темповий тиск. Коли дорослі говорять дуже швидко, це змушує дитину намагатися говорити так само, навіть якщо її фізіологічні можливості цього не дозволяють, що може призвести до судом;

- стиль «допиту». Коли задають багато прямих запитань, які вимагають миттєвих відповідей, це створює атмосферу іспиту, що підвищує тривожність дитини;

- конкуренція за слово. Якщо в розмові постійно перебивають і немає пауз, дитина відчуває потребу «вклинюватися» у діалог, що вимагає від неї різкого і напруженого початку мовлення (тверда атака звуку) [5].

Заїкання у дитини – це не просто логопедична проблема, а й важливий показник стану сімейного мікроклімату. Працювати лише з дитиною, не залучаючи батьків, виявляється малоефективним, адже після занять дитина повертається в те ж комунікативне середовище, яке викликало або підтримує її симптоми.

Батьківські установки виступають важливим медіатором перебігу заїкання, впливаючи на нього як через нейрофізіологічні, так і через психосоціальні механізми (самосприйняття, уникнення, невротизація). Негативні установки посилюють і хронізують розлад, тоді як підтримуючі – мають виражений терапевтичний потенціал, сприяючи десенсибілізації та природній нормалізації плавності мовлення. У зв'язку з цим раннє залучення батьків до корекційного процесу з акцентом на перебудову їхніх установок та комунікативних стратегій є необхідним компонентом комплексної допомоги дітям із заїканням.

Список використаних джерел

1. Minuchin S. Families and family therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. 265 p.
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред.

М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.

3. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.
4. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.
5. Kelman E., Nicholas A. Palin parent-child interaction therapy for early childhood stammering. 2nd edition. Routledge, 2020. 357 p.

Єлизавета БРОННІКОВА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти **Середа І. В.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ РДУГ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність обраної теми зумовлена стрімким реформуванням національної системи освіти в Україні, що висуває високі вимоги до застосування інноваційних психотехнологій у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Статистичні дані підтверджують стійку тенденцію до зростання кількості дітей дошкільного та шкільного віку, у яких діагностують розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ). Саме гіперактивність виступає одним із основних проявів та ключових симптомів цього стану. [1, 5-6] Це створює гостру потребу в розробці та впровадженні науково обґрунтованого алгоритму психологічного супроводу, здатного мінімізувати негативні прояви розладу та сприяти успішній адаптації дитини в освітньому просторі. Гіперактивність розглядається не просто як поведінкова

особливість, а як складний стан, зумовлений мінімальною мозковою дисфункцією, де процеси збудження суттєво переважають над гальмуванням. [1, 5] Саме в умовах систематичного інклюзивного навчання дитина зіштовхується з неможливістю тривалої концентрації та дотримання соціальних норм. Без належної фахової підтримки це призводить до низької самооцінки, стійкого почуття провини, конфліктів з оточенням та академічної неуспішності.

Особлива значущість дослідження полягає у необхідності подолання стигматизації дітей із РДУГ з боку педагогів та батьків, які часто сприймають їх як «невихованих». Психологічний супровід спрямований на створення єдиної системи взаємодії між закладом освіти та родиною, де фахівець виступає модератором конструктивного діалогу. [2, 145] Розробка ефективного алгоритму дій психолога є критично важливою для забезпечення права кожної дитини на повноцінний розвиток і профілактику конфронтації між усіма учасниками освітнього процесу.

Пріоритетним орієнтиром роботи є виявлення та систематизація найефективніших стратегій корекційного впливу, що базуються на системній моделі розвитку розладу, для мінімізації деструктивних поведінкових проявів і забезпечення успішної соціальної адаптації вихованців.

Основна ідея роботи ґрунтується на твердженні, що ефективність інклюзивного навчання дітей із РДУГ прямо залежить від переходу від каральних методів виховання до стратегії комплексного психологічного супроводу, який враховує нейробіологічну природу розладу. Аргументуючи цю позицію, слід зважити на науковий погляд О. Романчука, який розглядає гіперактивність як стан надмірного збудження, спричинений дефіцитом дофаміну та мінімальною мозковою дисфункцією. [2, 24] Таким чином, супровід має бути спрямований не на «виправлення» характеру, а на компенсацію дефіцитарних функцій самоконтролю через структурування середовища та спеціальні методики. [2, 118]

Обґрунтування наукового підходу до реалізації психологічного супроводу дітей із РДУГ базується на нейропсихологічній парадигмі та засадах

системного підходу, що розглядають розлад як наслідок несформованості гальмівних функцій кори головного мозку. [1, 6] Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичного аналізу етіології розладу та прикладного інструментарію поведінкової терапії, що дозволяє диференціювати біологічні передумови гіперактивності від соціально-педагогічних чинників. [1, 9] Використання комплексного діагностичного комплексу, що включає методики Тулуз-П'єрона, матриці Векслера та проєктивні тести, забезпечує об'єктивність оцінки когнітивного та емоційного профілю дитини для розробки персоналізованого маршруту супроводу.

Ефективність інклюзивного навчання дітей із РДУГ прямо залежить від трансформації зовнішнього контролю педагога у внутрішній механізм саморегуляції учня через створення структурованого середовища. Аргументується, що психологічний супровід не повинен обмежуватися лише роботою з дитиною, а має охоплювати модифікацію освітнього простору та корекцію стилів батьківського виховання. Головним аргументом на користь успішної адаптації виступає впровадження системи «позитивного підкріплення» та візуального структурування часу, що дозволяє мінімізувати імпульсивність та підвищити академічну мотивацію учня.

За умови ранньої діагностики та злагодженої роботи команди супроводу, деструктивна активність дитини може бути успішно трансформована у конструктивну соціальну енергію. Науковий підхід передбачає використання «методу малих кроків» та поетапного розвитку дефіцитарних функцій, що запобігає перевтомі нервової системи та зміцнює самооцінку дитини в інклюзивному колективі. Таким чином, обґрунтовується перехід від стратегії «боротьби з симптомами» до стратегії «управління розвитком», де дитина стає активним суб'єктом подолання власних труднощів.

Теоретичний фундамент базується на працях провідних фахівців, які розглядають РДУГ як складний нейробіологічний стан, що потребує специфічних підходів у системі інклюзивної освіти. Зокрема, О. Романчук акцентує увагу на нейрофізіологічній природі розладу, вказуючи на те, що

причиною є несвоєчасне формування тих структур мозку, які мають забезпечувати вольову регуляцію та контроль над діями особистості. [2, 42] Дослідники П. Бейкер та М. Алворд визначають три ключові характеристики, що лежать в основі діагностичного процесу: неспроможність тривало зосереджуватися, надмірну фізичну активність та схильність до необдуманих вчинків. [3, 4]

Важливе місце у системі супроводу посідають розробки І. Сухіної, яка наголошує, що поведінка таких дітей визначається не рисами характеру чи недоліками сімейного впливу, а об'єктивними особливостями роботи нервової системи. [1, 6]

Базовими джерелами стали матеріали щодо реалізації засад поведінкової терапії, зокрема праці Р. Барклі, який трактує цей розлад як першочергову проблему здатність людини до самовладання. [2, 37-38] У контексті практичної допомоги Т. Фролова зауважує, що вирішальне значення має не медикаментозний вплив, а корекція сімейних стосунків та суворе дотримання щоденного графіка. [4, 11-12] Л. Стреж обґрунтовує важливість психологічного супроводу як інструменту, що допомагає оточенню зрозуміти медико-біологічні причини труднощів дитини та відмовитися від її таврування як «важкої» чи «некерованої». [5, 25]

Особлива увага в спеціалізованій літературі приділяється етіології, де Е. Панасенко та О. Ліхно підкреслюють значущість найближчого оточення: брак емоційного тепла у стосунках із батьками може ставати поштовхом до закріплення гіперактивності як способу контакту зі світом. [6, 84] Поради фахівців орієнтують на те, що через високу вразливість таких дітей до схвалення та ігнорування ними критичних зауважень, виховна стратегія має ґрунтуватися на постійному заохоченні успіхів, а не на застосуванні санкцій.

Підсумовуючи викладене, слід наголосити, що лише систематичний та злагоджений психологічний супровід, заснований на глибокому розумінні нейробіологічної природи розладу, здатен забезпечити повноцінне включення дитини з РДУГ в інклюзивне середовище. Спільна діяльність фахівців,

педагогів та батьків, орієнтована на підтримку самооцінки та розвиток навичок саморегуляції, дозволяє мінімізувати негативні прояви розладу та запобігти соціальній дезадаптації.

Правильно організована стратегія допомоги, яка базується на безумовному прийнятті особистості дитини та використанні сучасних поведінкових психотехнологій, відкриває шлях до успішної реалізації її інтелектуального та творчого потенціалу. Створення атмосфери «рівного серед рівних» та вчасна підтримка індивідуальних талантів вихованця дозволяють перетворити біологічну активність на потужний ресурс особистісного зростання.

Впровадження цілісного алгоритму супроводу перетворює інклюзивний простір із виклику на можливість, де кожна дитина з РДУГ отримує шанс стати не об'єктом критики, а успішним суб'єктом власної долі, що впевнено крокує до самореалізації в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина. Харків: Ранок: Кенгуру, 2018. 40 с. (Інклюзивне навчання).
2. Романчук О. І. Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги у дітей: настанова для фахівців. Львів: Джерело, 2011. 328 с.
3. Гіперактивні діти: методичні та практичні рекомендації / упоряд. А. Р. Шаш. Чернігів, 2012. 35 с.
4. Фролова Т. Допомога гіперактивним дітям. Психолог. 2012. № 1. С. 3–15.
5. Стреж Л. Психолого-педагогічний супровід гіперактивних дошкільників. Психолог дошкілля. 2012. № 5. С. 25–32.
6. Панасенко Е. А., Ліхно О. А. Психологічний супровід гіперактивної дитини-дошкільника: теоретичні й прикладні підходи. Молодий вчений. 2018. № 10.1 (62.1). С. 83–86.

Сніжана ЄВСЄВА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Білюк О.Г.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

РОЛЬ СТРУКТУРОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема розладів артистичного спектру (РАС) набуває особливої актуальності у зв'язку зі стрімким зростанням кількості дітей із таким порушенням розвитку. За даними міжнародних та українських досліджень, поширеність РАС за останні десятиліття значно збільшилася, що зумовлює необхідність удосконалення системи психологічного, педагогічного та корекційного супроводу таких дітей. РАС належить до нейророзвиткових порушень і характеризуються труднощами соціальної взаємодії, комунікації, емоційної регуляції, а також наявністю стереотипних форм поведінки та специфічних сенсорних реакцій [3, 4].

Однією з важливих особливостей дітей з РАС є підвищена потреба у стабільності, передбачуваності та впорядкованості навколишнього середовища. Будь-які несподівані зміни, надмірна кількість сенсорних подразників або хаотичність простору можуть викликати у дитини тривожність, емоційні зриви, агресію чи самоагресію. Саме тому у процесі психологічного супроводу дітей з РАС особливого значення набуває створення структурованого середовища, яке допомагає дитині орієнтуватися у просторі, краще розуміти послідовність подій та відчувати психологічну безпеку.

Проблема структурованого середовища є особливо актуальною в умовах інклюзивної освіти, де дитина з РАС змушена адаптуватися до нових соціальних умов, взаємодіяти з великою кількістю людей та сприймати значний обсяг сенсорної інформації. У таких умовах правильно організоване

середовище стає не лише засобом навчання, а й важливим чинником емоційної стабільності та соціальної адаптації дитини.

Аналіз останніх досліджень. Проблема психологічного супроводу дітей з РАС широко висвітлюється у працях українських та зарубіжних науковців. Значний внесок у дослідження медичних та психолого-педагогічних аспектів зробили А. Чуприков та Г. Хворова, які розглядали особливості розвитку дітей з РАС та необхідність комплексного підходу до їх супроводу [5].

У роботах С. Грищенко, Л. І. Чопик, О. Грищенко та інших дослідників наголошується на важливості створення сприятливих умов для розвитку дітей з РАС, а також на необхідності комплексного корекційного супроводу, який охоплює психологічну, педагогічну та реабілітаційну допомогу. Дослідники підкреслюють, що ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від організації середовища, у якому перебуває дитина [1].

Сучасні підходи до супроводу дітей з РАС базуються на принципах структурованості та візуальної підтримки. Особливу увагу цьому приділяє ТЕАССН-підхід, який передбачає чітку організацію простору, використання візуальних розкладів та адаптацію середовища до індивідуальних особливостей дитини. Дослідження показують, що структуроване середовище допомагає зменшити рівень тривожності у дітей з аутизмом, покращує їхню поведінку та сприяє розвитку навичок самостійності [7].

У наукових працях також наголошується на значенні сенсорно безпечного середовища для дітей з РАС. Багато дітей з аутизмом мають гіперчутливість або гіпочутливість до звуків, світла, дотиків та інших сенсорних стимулів [4]. Тому мінімізація сенсорного перевантаження є важливою умовою психологічного комфорту дитини.

Водночас проблема ролі структурованого середовища у психологічному супроводі дітей з РАС потребує подальшого дослідження, особливо в контексті інклюзивного навчання та взаємодії фахівців із сім'єю дитини.

Мета дослідження. Теоретичне обґрунтування ролі структурованого середовища у психологічному супроводі дітей з розладами аутистичного

спектру та визначення основних принципів його організації для забезпечення ефективного розвитку, емоційної стабільності та соціальної адаптації дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти з РАС мають специфічні особливості сприймання навколишнього світу. Для них характерні труднощі адаптації до нових умов, потреба у повторюваності дій та складність сприйняття великої кількості сенсорної інформації одночасно. Саме тому середовище, у якому перебуває дитина з аутизмом, повинно бути максимально зрозумілим, передбачуваним та впорядкованим.

Структуроване середовище – це спеціально організований простір і система діяльності, які допомагають дитині орієнтуватися у навколишньому середовищі, розуміти послідовність подій та прогнозувати подальші дії. Такий підхід дозволяє зменшити тривожність дитини та створити умови для ефективного навчання і розвитку [7].

Одним із найважливіших елементів структурованого середовища є візуальна підтримка. Діти з РАС часто краще сприймають візуальну інформацію, ніж усні пояснення. Саме тому використання візуальних розкладів, карток, схем, піктограм та інших зорових підказок є ефективним засобом організації діяльності дитини. Візуальний розклад допомагає дитині зрозуміти, які події відбуватимуться протягом дня, що буде після завершення певного завдання та коли завершиться діяльність. Це знижує рівень невизначеності та сприяє формуванню відчуття безпеки.

Крім того, візуальна підтримка допомагає розвивати самостійність дитини. Наприклад, використання візуальних алгоритмів під час виконання побутових дій дає можливість дитині самостійно виконувати певні завдання без постійної допомоги дорослого. Це позитивно впливає на формування навичок самообслуговування та соціальної адаптації.

Важливим компонентом структурованого середовища є організація простору. Для дітей з аутизмом важливо чітко розмежовувати зони для різних видів діяльності: навчання, гри, відпочинку та сенсорного розвантаження.

Якщо простір організований хаотично, дитині складно зрозуміти, що саме від неї очікується. Натомість чітке зонування допомагає дитині краще орієнтуватися та концентрувати увагу на конкретній діяльності

Особливого значення набуває створення сенсорно безпечного середовища. Багато дітей з РАС мають підвищену чутливість до звуків, світла та інших зовнішніх подразників. За даними І. Марценковського, І. Марценковської та М. Білошицької, нейробіологічні особливості дітей з аутизмом можуть проявлятися у специфічних сенсорних реакціях і труднощах обробки зовнішніх стимулів, що зумовлює потребу у створенні структурованого та сенсорно безпечного середовища [2]. У зв'язку з цим важливо мінімізувати подразники, які викликають у дитини дискомфорт або емоційне перенапруження. Для цього використовують приглушене освітлення, зменшення рівня шуму, сенсорні куточки для відпочинку та спеціальні засоби сенсорної регуляції.

Значну роль у психологічному супроводі дітей з аутизмом відіграє дотримання режиму дня. Передбачуваність подій допомагає дитині почуватися впевненіше та спокійніше. Стабільний режим дня забезпечує формування відчуття контролю над ситуацією та знижує рівень тривожності. Якщо у розкладі плануються зміни, дитину необхідно попереджати про це заздалегідь за допомогою візуальних або словесних підказок.

Ефективність структурованого середовища підтверджується використанням ТЕАССН-підходу у роботі з дітьми з РАС. Основними принципами цього підходу є структуроване навчання, візуальна підтримка та адаптація середовища до індивідуальних потреб дитини. Такий підхід сприяє розвитку навичок самостійності, покращенню поведінки та підвищенню рівня соціальної адаптації дітей з аутизмом [7].

Не менш важливою є роль структурованого середовища в умовах інклюзивного навчання. Діти з РАС часто відчують труднощі у взаємодії з однолітками та адаптації до шкільного середовища. Використання візуальних розкладів, чітких правил поведінки, зрозумілих інструкцій та передбачуваної

організації навчального процесу допомагає дитині краще адаптуватися до освітнього середовища та знижує ризик виникнення поведінкових труднощів.

Важливо зазначити, що ефективність структурованого середовища значною мірою залежить від співпраці фахівців і батьків. Психолог, логопед, педагог та батьки повинні дотримуватися єдиних підходів до організації простору, режиму дня та способів взаємодії з дитиною. Узгодженість дій сприяє закріпленню навичок та створенню стабільного середовища для розвитку дитини.

Висновки. Отже, структуроване середовище є важливою складовою психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС. Чітка організація простору, використання візуальної підтримки, стабільний режим дня та створення сенсорно безпечного середовища сприяють зниженню тривожності, покращенню поведінки, розвитку самостійності та соціальної адаптації дітей з аутизмом.

Сучасні наукові дослідження підтверджують ефективність структурованого середовища у роботі з дітьми з РАС. Особливу роль у цьому процесі відіграє співпраця батьків та фахівців, а також адаптація освітнього середовища до індивідуальних потреб дитини.

Таким чином, створення структурованого середовища є необхідною умовою ефективного психологічного супроводу дітей з аутизмом та важливим чинником їх гармонійного розвитку і соціалізації.

Список використаних джерел

1. Грищенко С. В., Чопик Л. І., Грищенко О. П., Іванова Т. В., Єфремова О. П. Психологічне, педагогічне і реабілітаційне коригування дітей із розладами аутистичного спектра // Український журнал Перинатологія і Педіатрія. 2025. № 3 (103). С. 157–167.
2. Марценковський І. А., Марценковська І. І., Білошицька М. А. Клініко-нейробіологічні аспекти розладів аутистичного спектру у дітей // Український вісник психоневрології. 2019. Т. 27. № 1. С. 56–63.

3. NeuroNEWS. Зростання поширеності розладів аутистичного спектра. 2023. № 3 (139). С. 5-6.
<https://neuronews.com.ua/ua/archive/2023/3%28139%29/pages-5-6/zrostannya-poshirenosti-rozladiv-autistichnogo-spektra>
4. Центр громадського здоров'я України. Аутизм: неінфекційні захворювання. URL: <https://phc.org.ua/kontrol-zakhvoryuvan/neinfekciyni-zakhvoryuvannya/inshi-neinfekciyni-zakhvoryuvannya/autizm>
5. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів : Мс, 2012. 184 с.
6. World Health Organization. Autism spectrum disorders. 2021. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
7. TEACCH // Children's Hospital of Philadelphia. URL: <https://research.chop.edu/car-autism-roadmap/teacch>

Вікторія КАБАНЕНКО, Людмила КРАМАРСЬВА,

здобувачі вищої освіти

Науковий керівник: доцентка кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти **Середа І.В.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ

У сучасних умовах реформування системи освіти в Україні та активного впровадження інклюзивного навчання особливої ваги набуває проблема комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Водночас освітня практика показує, що ефективність корекційно-розвиткової

роботи значною мірою залежить не лише від професійності фахівців, але й від рівня залученості та психологічного стану батьків.

Сім'я є первинним соціальним середовищем розвитку дитини, а батьки - ключовими учасниками освітнього процесу. Проте народження дитини з порушеннями розвитку часто супроводжується кризовими переживаннями, що впливають на здатність батьків ефективно взаємодіяти з дитиною та фахівцями. Саме тому психологічний супровід батьків стає необхідною умовою успішної реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини.

Закон України «Про освіту» визначає необхідність забезпечення комплексної психолого-педагогічної підтримки не лише дитини, а й її родини. Саме сім'я є першим і найважливішим середовищем розвитку дитини, тому залучення батьків до корекційного процесу є обов'язковою умовою успішної соціалізації дитини з ООП [1].

Проблема взаємодії сім'ї та фахівців у процесі розвитку дитини з ООП широко висвітлена у наукових працях. Л. С. Виготський підкреслював визначальну роль соціального середовища у розвитку дитини, наголошуючи, що саме у взаємодії з дорослими формуються вищі психічні функції [3]. І. Д. Бех розглядає виховання як процес співпраці, де значущу роль відіграє емоційний контакт між дитиною та дорослим [2]. В. В. Тарасун акцентує увагу на необхідності психолого-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з порушеннями розвитку, підкреслюючи важливість формування адекватної батьківської позиції [7].

Сучасні дослідження також підтверджують, що участь батьків у корекційно-розвитковому процесі підвищує його результативність, сприяє узагальненню набутих навичок та їх перенесенню у повсякденне життя.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами як важливого чинника ефективності корекційно-розвиткової роботи.

Батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, часто переживають складний процес прийняття ситуації. Дослідники традиційно виділяють такі етапи емоційного реагування:

- ⑩ шок і заперечення;
- ⑩ пошук причин і почуття провини;
- ⑩ емоційну напругу та тривожність;
- ⑩ поступове прийняття ситуації [4].

На кожному з цих етапів батьки потребують різних форм психологічної підтримки. Відсутність своєчасної допомоги може призводити до формування таких деструктивних моделей виховання:

- ⑩ гіперопіки, що обмежує самостійність дитини;
- ⑩ ігнорування проблеми;
- ⑩ емоційного відчуження;
- ⑩ занижених або завищених вимог до дитини [6].

Такі стратегії негативно впливають на розвиток дитини та ускладнюють корекційний процес.

Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами

Поява у сім'ї дитини з особливими освітніми потребами часто супроводжується значними емоційними переживаннями батьків, зміною звичного способу життя та необхідністю адаптації до нових умов виховання. У таких ситуаціях особливого значення набуває психологічний супровід родини, адже саме психологічний стан батьків значною мірою впливає на емоційний розвиток дитини, її соціалізацію та успішність корекційної роботи.

У науковій літературі психологічний супровід розглядається як система професійної допомоги, спрямована на створення умов для гармонійного розвитку особистості та підтримки її внутрішніх ресурсів.

Психологічний супровід батьків не обмежується лише окремими консультаціями. Його головною метою є формування в родині такого середовища, яке сприятиме розвитку дитини та підтримуватиме емоційну

стабільність усіх членів сім'ї. Саме тому ця діяльність має системний і тривалий характер.

Одним із важливих напрямів супроводу є психоедукація батьків. Практика показує, що значна частина тривожності виникає через нестачу інформації про особливості розвитку дитини та можливості корекційної допомоги. Пояснення причин труднощів, ознайомлення з особливостями психофізичного розвитку, рекомендації щодо організації домашнього середовища допомагають батькам краще розуміти потреби дитини та формувати реалістичні очікування щодо її розвитку. Наприклад, батьки дітей із мовленнєвими порушеннями часто очікують швидких результатів від занять із логопедом, однак після роз'яснення фахівця починають усвідомлювати необхідність систематичної та тривалої роботи.

Не менш важливим компонентом є психологічне консультування. Воно спрямоване на допомогу батькам у подоланні страху, почуття провини, емоційного виснаження та труднощів у взаєминах із дитиною. У працях О. Романчука підкреслюється, що батьки дітей з ООП нерідко переживають хронічний стрес, який може призводити до емоційного вигорання та формування неефективних стилів виховання[6]. Саме тому індивідуальні консультації допомагають не лише стабілізувати емоційний стан, а й навчитися конструктивно реагувати на поведінкові труднощі дитини.

Важливу роль у системі супроводу відіграє формування батьківської компетентності. Йдеться про навчання батьків практичних способів взаємодії з дитиною: розвитку мовлення, підтримки пізнавальної активності, організації режиму дня, закріплення результатів корекційної роботи в домашніх умовах. Наприклад, логопед може демонструвати батькам артикуляційні вправи або способи стимулювання мовленнєвої активності під час щоденного спілкування.

Ефективною формою роботи також є тренінгові заняття та групи підтримки. У таких групах батьки мають можливість обмінюватися досвідом, отримувати емоційну підтримку та усвідомлювати, що їхні труднощі не є унікальними. Досвід групової роботи показує, що спілкування з іншими

родинами часто сприяє зниженню тривожності та формуванню більш позитивного ставлення до власної ситуації.

Окремої уваги потребує взаємодія між фахівцями та батьками. Результативність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить від узгодженості дій психолога, логопеда, дефектолога, педагогів і родини. Якщо вимоги до дитини суттєво відрізняються вдома та в закладі освіти, це може ускладнювати процес адаптації та навчання. Саме тому важливими є регулярні консультації, спільне обговорення успіхів дитини, ведення щоденників спостережень або використання онлайн-комунікації між фахівцями та батьками.

Сучасні умови розвитку освіти сприяють активному використанню дистанційних форм підтримки. Онлайн-консультування, вебінари, відеоінструкції для батьків та інтерактивні платформи дозволяють зробити психологічну допомогу доступнішою, особливо для сімей, які проживають у невеликих населених пунктах або не мають можливості регулярно відвідувати спеціалістів. Такі форми роботи стали особливо актуальними в останні роки, коли дистанційна взаємодія стала невід'ємною частиною освітнього процесу.

Таким чином, психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами є важливою складовою комплексної допомоги сім'ї. Його ефективність проявляється не лише у стабілізації емоційного стану батьків, а й у позитивному впливі на розвиток самої дитини. Активна участь родини у корекційно-розвитковому процесі сприяє покращенню мовленнєвого розвитку, соціальної адаптації та формуванню емоційної стабільності дитини.

Крім того, психологічно підтримані батьки демонструють більш високий рівень педагогічної компетентності та впевненості у власних діях [7]. Таким чином, батьки поступово стають не пасивними спостерігачами, а перетворюються на активних учасників корекційного процесу.

Таким чином, психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами є необхідною умовою ефективності корекційно-розвиткової роботи. Він сприяє гармонізації сімейних стосунків, підвищенню педагогічної компетентності батьків та створенню сприятливого середовища

для розвитку дитини. Комплексний підхід до організації взаємодії між фахівцями та сім'єю забезпечує не лише успішне навчання, але й повноцінну соціалізацію дитини.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [Закон України «Про освіту»](#)
2. Бех І. Д. *Особистісно орієнтоване виховання*. — Київ : Либідь, 2003. — 280 с.
3. Виготський Л. С. *Основи дефектології*. — Київ : Освіта, 1995. — 391 с.
4. Кюблер-Росс Е. *Про смерть і вмирання* / пер. з англ. — Київ : Основи, 2001. — 320 с.
5. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. — Київ : Самміт-Книга, 2019. — 272 с.
6. Романчук О. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі*. — Львів : Свічадо, 2015. — 312 с.
7. Тарасун В. В. *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей з особливими потребами*. — Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. — 324 с.

Анастасія КОВАЛЬ, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: доктор педагогічних наук,

професор **Супрун М.О.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗОК
В. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВОГО
НЕГАТИВІЗМУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ**

У сучасній спеціальній педагогіці проблема загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дітей дошкільного віку виходить далеко за межі суто лінгвістичного порушення. Сьогодні це складне явище розглядається на перетині логопедії, спеціальної психології та гуманістичної педагогіки.

Загальний недорозвиток мовлення – це не лише порушення фонетики, бідність словникового запасу чи наявність стійких аграматизмів. Це насамперед глибока психологічна проблема, яка суттєво деформує емоційно-вольову сферу дитини та створює жорсткі бар'єри для її повноцінної соціалізації. Усвідомлення дитиною власної комунікативної неповноцінності часто провокує виникнення так званого мовленнєвого негативізму – стійкого страху перед комунікацією, замкнутості та болісної реакції на власні помилки.

Практика свідчить, що в таких умовах традиційна «механічна» логопедія, побудована на директивних вказівках («скажи», «повтори») та багаторазових артикуляційних тренуваннях, часто виявляється безсилою. Вона наштовхується на глуху стіну дитячої тривожності та внутрішнього спротиву. Відтак виникає гостра науково-практична потреба у пошуку екологічних, психологічно безпечних методів впливу, які здатні розблокувати мотивацію до спілкування.

З огляду на це, метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності використання емоційно-ціннісного потенціалу мініатюрних казок

В. Сухомлинського як дієвого, терапевтичного інструменту подолання мовленнєвого негативізму у дошкільників із порушеннями мовлення.

Для глибокого розуміння природи мовленнєвого негативізму необхідно звернутися до концептуальних засад логопсихології. Аналізуючи погляди С. Коноплясти та Т. Сак, варто наголосити, що науковиці у своїх працях акцентують особливу увагу на так званих «вторинних психологічних реакціях». Дослідниці доводять, що первинний лінгвістичний дефект неминуче тягне за собою нашарування емоційних проблем. Саме гостре та болісне усвідомлення дошкільником власної мовленнєвої неповноцінності виступає потужним тригером, який запускає каскад негативних емоційних станів і призводить до формування стійкого мовленнєвого негативізму [3].

Цю концепцію органічно розширюють і деталізують дослідження І. Мартиненко, яка ґрунтовно вивчала специфіку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Відповідно до її наукового бачення, дитина із ЗНМ, яка регулярно зіштовхується з нерозумінням своїх потреб з боку оточуючих, починає відчувати панічний страх перед вступом у діалог. Боячись критики, осуду або чергової комунікативної невдачі, дошкільник свідомо чи підсвідомо обирає для себе найбільш безпечну захисну стратегію – уникання комунікації, ізоляцію та відмову від мовленнєвого контакту [4].

У пошуках екологічного та психологічно безпечного шляху подолання мовленнєвого негативізму сучасна лінгводидактика звертається до методу казкотерапії. Відповідно до ґрунтового аналізу О. Бреузенко-Кузнецової, яка розкриває глибинний психологічний механізм дії художнього тексту, ефективність цього методу базується на «феномені ідентифікації та психологічної проєкції». Під час слухання та обговорення казки дитина підсвідомо дистанціюється від власної комунікативної проблеми, безпечно переносячи її на головного героя. У такому вигаданому, метафоричному світі дошкільнику із загальним недорозвитком мовлення стає психологічно комфортно та абсолютно безпечно помилятися, оскільки всі труднощі

сприймаються як частина сюжетних випробувань персонажа, а не як власна поразка [2].

Цей загально-психологічний концепт набуває особливої цінності та знаходить своє практичне підтвердження у вузькоспеціалізованих дослідженнях С. Пекер, яка вивчала потенціал казки безпосередньо в контексті роботи з дітьми із системними порушеннями мовлення. Науковиця робить обґрунтований висновок про те, що інтеграція казкотерапії у корекційний процес кардинально змінює мотиваційну базу дошкільника. Для дитини повністю зникає стресова та обтяжлива ситуація нудного «формування мовлення» або прямого оцінювання її навичок дорослим, а натомість з'являється захоплива, емоційно насичена гра. Саме ця зміна мотиваційних акцентів та залучення до цікавого сюжету ефективно руйнують комунікативну тривожність, дозволяючи дитині непомітно для самої себе подолати внутрішні бар'єри та вступити в активну мовленнєву взаємодію [5].

Аналізуючи праці Г. Белан, варто відзначити її концептуальний висновок про те, що кожна мініатюра видатного педагога має глибоку гуманістичну основу і безпосередньо апелює до найсвітліших, базових почуттів дитини – людяності, співчуття та добра [1].

Дослідження показують, що героями творів В. Сухомлинського найчастіше стають дуже вразливі, слабкі персонажі, що потребують захисту – наприклад, маленька пташка, яка замерзає на вітрі, або ж працьовита мурашка. Зустрічаючись із такими пронизливими сюжетами, дошкільник із загальним недорозвитком мовлення відчуває настільки сильне, щире співпереживання до казкового персонажа, що природне бажання допомогти йому чи попередити про небезпеку повністю перемагає панічний страх зробити артикуляційну або граматичну помилку у власному висловлюванні.

Отже, щира емпатія, майстерно розбуджена художнім словом В. Сухомлинського, виступає тим самим потужним пусковим механізмом, який буквально виштовхує вразливу дитину зі стану глибокої мовленнєвої ізоляції та спонукає її до вільної, спонтанної комунікації.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, можемо констатувати, що педагогічна спадщина В. Сухомлинського має надзвичайно потужний, проте досі не повністю розкритий потенціал саме в галузі спеціальної педагогіки та дошкільної лінгводидактики. Інтеграція мініатюрних казок Василя Сухомлинського у логопедичний процес створює унікальну синергію корекційного впливу. Такий підхід дозволяє фахівцям відмовитися від сухої директивності та гармонійно поєднати вирішення суто лінгвістичних завдань – корекцію лексико-граматичної будови, збагачення словника та розвиток зв'язного мовлення – із глибоким емоційним зціленням дитячої особистості. Завдяки терапевтичній метафорі, емпатії та високоморальному заряду текстів видатного педагога, забезпечується подолання мовленнєвого негативізму на фундаментальному рівні. Це м'яко руйнує психологічні бар'єри та відкриває дошкільникам із загальним недорозвитком мовлення шлях до вільної, спонтанної та впевненої комунікації.

Список використаних джерел:

1. Белан Г. В. Сучасні наукові підходи до вивчення спадщини В. О. Сухомлинського: типологічний концепт. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2014. Вип. 47. С. 26–31.
2. Бреузенко-Кузнєцова О. С. Психологія казки : навч. посіб. Київ : Слово, 2017. 320 с.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2014. 293 с.
4. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.
5. Пекер С. Б. Вплив казкотерапії на подолання мовленнєвого негативізму у дітей із системними порушеннями мовлення. Актуальні питання спеціальної освіти. 2022. Вип. 15. С. 88–94.

Світлана ФАЛЕ, здобувач вищої освіти
Науковий керівник: доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти **Середа І.В.**
ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ЇХ БАТЬКАМИ

Організація психологічного супроводу дітей з ООП та їхніх родин є дуже актуальною в сучасних умовах. Комунікація виступає фундаментом для соціалізації дітей із ЗПП, тож слабке мовлення та складність контактів створюють серйозні бар'єри для інтеграції та інклюзії. Це вимагає системного корекційного впливу, як зазначено в Законі України «Про освіту», який виступає головною правовою базою і регламентує інклюзивне середовище та розробку ІПР [1]. Проте використання спілкування як стимулятора розвитку потребує системного вивчення.

Сучасні дослідження визначають кілька напрямів роботи в цьому аспекті. О.М. Семенцова наголошує на регулярному спілкуванні дитини з педагогом, яке забезпечує гармонійний розвиток психіки [5]. Р. С. Козак та Н. В. Науменко відзначають труднощі вербального спілкування і рекомендують методи емоційної підтримки [4]. І. О. Долінчук та Н. В. Журбей доводять важливість раннього втручання яке знижує ризики дезадаптації [2]. Д. Жума вважає ігрову діяльність засобом розвитку мовлення у дошкільнят [3]. Н. Федоренко та Г. Венгер досліджують причини комунікативної дезадаптації [6]. Обмежений словниковий запас та нерозуміння моделей поведінки ведуть до ізоляції. На нашу думку, ізольоване навчання без фокусу на комунікації є неефективним.

Вважаємо, що сучасний підхід вимагає розвитку життєвих компетентностей через спілкування, а не лише виправлення дефектів.

Психологічний супровід — це цілісна система, а не просто ізольовані заняття. Його фундаментальним елементом є діагностичний мінімум, який дозволяє відстежувати динаміку розвитку та вчасно коригувати ІПР. Для зниження дитячої тривожності й корекції емоційних порушень ефективно впроваджуються арт-терапія, пісочна терапія та казкотерапія [2].

Соціальна компетентність та навички розпізнавання емоцій оточуючих формуються під час групових тренінгів. Важливу базу для розвитку мовлення створює стимуляція зорового й тактильного сприйняття в сенсорних кімнатах, а інтерактивні платформи суттєво підвищують мотивацію до навчання.

Для дітей із важкими порушеннями мовлення незамінною є альтернативна комунікація (AAC), наприклад, спеціальні планшети з піктограмами. У свою чергу, віртуальна реальність (VR) дає змогу безпечно моделювати різноманітні соціальні ситуації. Завдяки цифровим інструментам корекція стає інтерактивною, а сучасні технології допомагають гнучко адаптувати темп навчання під можливості кожної дитини.

Взаємодія з батьками — ключова складова супроводу, де родина стає головним ресурсом підтримки дитини. Спільна діяльність та постійний обмін інформацією допомагають розвивати мовлення й формувати у дитини емоційну стійкість, а розуміння важливості цього процесу дозволяє спільно будувати індивідуальні маршрути розвитку.

Інформаційно-просвітницькі технології допомагають батькам опанувати прийоми корекції вдома. Ефективна модель «Партнерство» залучає родину безпосередньо до занять, під час яких батьки переймають досвід фахівця для самостійної роботи з дитиною [6].

Організація батьківських клубів гарантує необхідне психологічне розвантаження та допомагає здолати соціальну ізоляцію. Крім того, цифрові кейси забезпечують батьків зручними й готовими добірками розвивальних ігор.

Взаємодія з родиною вихованця будується на трьох обов'язкових етапах. На етапі налагодження контакту фахівець допомагає батькам подолати психологічний захист, адже через встановлений діагноз родина часто перебуває у стресовому стані. Наступний етап — навчання — озброює батьків конкретними інструментами, серед яких і техніка активного слухання. Етап безпосереднього супроводу включає регулярні онлайн-зустрічі для обговорення з родиною перших успіхів та спільних викликів.

Будь-яка професійна робота з дитиною втрачає сенс, якщо вдома не підтримується аналогічне середовище. Саме модель партнерства дозволяє перетворити батьків на активних соратників та творців успіху власної дитини.

Успіх супроводу напряму залежить від синергії між психологом та його колегами [5]. Співпраця з логопедом допомагає гармонійно розвивати мовлення й психіку, а взаємодія з асистентом педагога допомагає м'яко впроваджувати професійні рекомендації на заняттях. Якщо виникає потреба, до процесу долучаються реабілітологи — адже фізичне самопочуття дитини завжди віддзеркалюється на її емоціях.

Психологічний супровід має спиратися на активне комунікативне середовище, де комплексний підхід та партнерство з батьками стають міцним фундаментом для успішної соціалізації. Підсумовуючи, можна стверджувати, що сучасний супровід — це жива, гнучка екосистема. Вона об'єднує експертні знання, цифрові інструменти та тепло сімейної підтримки заради головного — реального й щасливого життя дитини в соціумі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Долінчук І. О., Журбей Н. В. Раннє втручання - запорука нормального розвитку дитини із ЗПР // Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. – 2023. – С. 127-129.

3. Жума Д. Формування культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку за допомогою гри. – 2023. – С. 2.
4. Козак Р. С., Науменко Н. В. Особливості формування соціальної готовності дітей з затримкою психічного розвитку до школи. – 2022. – С. 12.
5. Семенцова О. М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти // Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2019. – С. 111-120.
6. Федоренко Н., Венгер Г. Особливості комунікативної дезадаптації дітей із затримкою психічного розвитку причини, наслідки та шляхи корекції. – Oxford, UK, 2025. – С. 312-316.

СЕКЦІЯ 3. ОСОБИСТІСТЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ТА ЛОГОПЕДА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Альона АНДРУЩЕНКО, здобувач вищої освіти,
Науковий керівник: завідувач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти **Шапочка К. А.**

*ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти*

ОСОБИСТІСТЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ТА ЛОГОПЕДА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ВИМОГИ, ФУНКЦІЇ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні відповідно до Закону «Про освіту» (2017) сприяло впровадженню інклюзивного навчання та

змінити вимоги до фахівців, що працюють з дітьми з ООП. Важлива роль у цьому належить корекційному педагогу та вчителю-логопеду, які забезпечують не лише корекцію порушень, а й розвиток і соціалізацію дитини. Водночас проблема визначення їхнього особистісного та професійного профілю в умовах інклюзії залишається недостатньо вивченою [1].

Аналіз останніх джерел. Проблема особистості та діяльності корекційного педагога й логопеда вивчається у численних наукових роботах. С. П. Миронова та М. Г. Буйняк у навчальному посібнику «Професійна діяльність та особистість корекційного педагога» (2020) систематизують вимоги до особистісних якостей і соціальних ролей фахівця спеціальної освіти [4]. «Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика» (2020) досліджує формування професійної компетентності вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі, розкриваючи її структурні компоненти [3]. А. І. Каплієнко у своїй роботі «Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності» (2019) характеризує функції вчителя-логопеда в умовах інклюзивного класу та окреслює шляхи підготовки практико-орієнтованих фахівців [2]. У той же час комплексне узагальнення особистісних, функціональних і компетентнісних аспектів діяльності зазначених спеціалістів залишається актуальним завданням.

Мета дослідження – узагальнити вимоги до особистості корекційного педагога та вчителя-логопеда в інклюзивній освіті, охарактеризувати їхні соціальні ролі, ключові функції та складові професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз джерел показує, що в корекційно-виховній роботі вирішальне значення має особистість педагога, тому підготовка фахівця спеціальної та інклюзивної освіти потребує формування його особистісного профілю [4].

До ключових особистісних якостей корекційного педагога та логопеда науковці відносять: гуманність як повагу до внутрішнього світу кожної дитини і відмову від методів примусу; рефлексивність – здатність глибоко

усвідомлювати власні переваги та недоліки; відповідальність у прийнятті рішень; гнучкість мислення та відсутність категоричності в судженнях; самовладання й емпатійність — співпереживання проблемам дітей у поєднанні з умінням зберігати емоційну рівновагу; почуття гумору як здатність іронічно ставитися до складних обставин і посміятися над собою [3; 4].

Важливим є розуміння різноманітності соціальних ролей корекційного педагога: він виконує функції вчителя, вихователя, фасилітатора, пропагандиста спеціальних знань, психологічно близької особи для дитини з ООП, а також коуча й модератора індивідуального розвитку. Така поліфункціональність потребує високої педагогічної майстерності та постійного професійного самовдосконалення [4].

Умови інклюзії вимагають від вчителя-логопеда високого рівня культури, духовності, моральності та толерантності. Він має поєднувати професіоналізм із чуйним ставленням до дитини, встановлювати особистий контакт, сприймати кожного вихованця як унікальну особистість і визнавати його право на помилку [3].

А. І. Каплієнко виокремлює дев'ять функцій вчителя-логопеда в інклюзивному класі: діагностичну (виявлення причин і ступеня мовленнєвих порушень), конструктивно-проектувальну (розробка корекційних програм та індивідуальних освітніх маршрутів), організаційну (створення сприятливих умов для розвитку дитини), навчально-виховну (сприяння формуванню загальної культури особистості та соціалізації), корекційну (застосування методик з урахуванням структури дефекту), психологічну (використання знань вікової психології), здоров'язбережувальну, комунікативну (суб'єкт-суб'єктна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу) та рефлексивну (критичне оцінювання власної діяльності, здатність до самоосвіти). Виконання всіх цих функцій висуває підвищені вимоги до особистісного й фахового рівня спеціаліста [2].

У структурі професійної компетентності вчителя-логопеда в інклюзивному середовищі посібник «Гуманізація освітнього простору

спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика» виділяє такі складові: компетентність у діагностико-консультативній, корекційно-розвивальній, дидактичній, виховній, організаторській та комунікативній діяльності. Кожна з них передбачає інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями та особистісною готовністю до роботи з дітьми, які мають різноманітні порушення мовленнєвого й психофізичного розвитку [3].

Важливою є роль вчителя-логопеда у соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями, оскільки вони можуть ускладнювати спілкування та спричиняти замкненість і негативне ставлення до навчання. У інклюзивному середовищі його діяльність охоплює не лише корекцію, а й створення психологічно комфортного мікроклімату в класі [2].

Висновки. Особистість корекційного педагога й логопеда — це поєднання гуманістичних якостей, педагогічних здібностей і професійної компетентності. Ефективний спеціаліст здатний виконувати широкий спектр соціальних ролей, реалізовувати дев'ять ключових функцій у роботі з дітьми з ООП і нести відповідальність за результати корекційно-розвивального процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні механізмів цілеспрямованого формування особистісно-фахового профілю майбутніх логопедів і корекційних педагогів у закладах вищої освіти в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.04.2026).
2. Каплієнко А.І. Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 15. Т. 1. С. 96–100. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-20> (дата звернення: 13.04.2026).
3. Данілавичюте Е. А., Миронова С. П., Пахомова Н. Г., Таранченко О. М. та ін. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія

і практика : колективна монографія / за наук. ред. А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2020. 364 с. URL: <https://share.google/T6PxMykjIPp5oZqiO> (дата звернення: 13.04.2026).

4. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с. URL: <https://share.google/IpaE6mtmKdkJXMgs5> (дата звернення: 13.04.2026).

Мірьям РАФАЕЛЬ-КАРАЧЕВСЬКА, Вікторія ЛЯПУСТИНА,

здобувачі вищої освіти

Науковий керівник: доцентка кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти **Середа І.В.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

РОЛЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ООП

Виховання є багатофакторним, складним і важливим процесом, спрямованим на формування і розвиток особистості дитини як члена суспільства. Його провідною характеристикою є оточення дитини ще з ранніх етапів її життя. Фундамент у вихованні закладають батьки, але в міру дорослішання, коли дитина починає розвиватись та вивчати навколишній світ, з'являється ще одна важлива фігура для дитини – педагог.

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти актуальності набуває проблема формування моральних якостей у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Саме моральне виховання є важливою складовою гармонійного розвитку особистості, оскільки сприяє засвоєнню норм поведінки, розвитку емпатії, доброзичливості, відповідальності та готовності до

взаємодії з іншими людьми, і формує образ майбутньої дорослої людини ще з дитинства. Провідна роль у цьому процесі належить не тільки батькам, але й педагогам.

Педагог у своїй роботі має провідну роль для дитини у засвоєнні знань про світ навколо себе, та правилам, які формує суспільство. Створюючи інклюзивне середовище для дитини з ООП, вчитель має враховувати індивідуальні особливості її психофізичного розвитку, рівень сформованості емоційно-вольової сфери, комунікативних навичок та соціального досвіду. За даними А. Ю. Проскури, ефективність виховання дітей з ООП залежить від створення сприятливого освітнього середовища, у якому дитина відчуває підтримку, безпеку та прийняття. Саме тому процес морального виховання потребує диференційованого та особистісно орієнтованого підходу. [3]

Одне з найважливіших провідних завдань для спеціального педагога - це формування у дітей моральних норм поведінки через щоденну взаємодію, організацію спільної діяльності та особистий приклад. Діти з ООП частіше краще засвоюють моральні поняття через життєві ситуації, рольові ігри, казки, бесіди та практичні вправи. К. В. Орлова зазначає, що навчально-ігрова діяльність є дієвим засобом формування моральних норм у дошкільників, оскільки це дає змогу моделювати ситуації вибору, співпраці та взаємодопомоги. [1]

Особливого значення до цього набуває моральна позиція самого педагога. Його толерантність, справедливість, уважність та повага до кожної дитини формують позитивний зразок поведінки. На думку Н. Скрипнік, саме педагогічна підтримка є основою становлення ціннісних орієнтацій у дітей з ООП. Сам педагог виступає еталоном для формування образу моральних якостей людини ще з початку її перших кроків у житті. Через стиль спілкування педагог навчає дітей культури взаємин, уміння вислухати, співчувати та дотримуватися правил співжиття. [4]

Важливим напрямом роботи педагога в інклюзивному середовищі є розвиток моральної самосвідомості дитини, тобто здатності оцінювати власні

вчинки, розуміти їх наслідки та прагнути до самовдосконалення. Це особливо значуще для дітей, які мають труднощі соціальної адаптації, бо їх самооцінка дуже залежить від соціуму навколо себе. М. А. Сич підкреслює, що формування моральної самосвідомості сприяє успішній соціальній інтеграції учнів з ООП, що актуалізує роль самого педагога, як певного провідника формування ставлення оточення дитини до самої дитини з ООП, і навпаки. [5]

На сучасному етапі педагоги активно використовують інноваційні методи і засоби морального виховання, зокрема цифрові технології, інтерактивні вправи, відеосюжети, соціальні історії та ігри. Дослідження Л. Потапюк та В. Лінник доводять, що цифрові ресурси підвищують зацікавленість дітей та допомагають доступно пояснювати моральні норми і правила поведінки. А за допомогою використання штучного інтелекту адаптувати матеріал та створювати основу для подання матеріалу різними способами стає більш зручно та ефективно. [2]

Таким чином, спеціальний педагог відіграє ключову роль у формуванні моральних якостей дітей з ООП. Саме від його професійної компетентності, гуманістичної позиції, творчого підходу та здатності створити атмосферу довіри не тільки для самої дитини з ООП, а й для її оточення, залежить успішність морального розвитку дитини. Саме комплексна педагогічна підтримка сприяє вихованню особистості, здатної до співжиття в суспільстві, поваги до інших та усвідомленої сутності і правил моральної поведінки.

Список використаних джерел

1. Орлова К. В. Формування моральних норм поведінки у навчально-ігровій діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями : спец. 016 спеціальна освіта / наук. кер. Г. О. Гац ; Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2025. 77 с.

2. Потапюк, Л. ., & Лінник, В. (2021). Використання цифрових освітніх технологій у процесі морального виховання дітей з ООП. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (15), 194–202

3. Проскура, А. Ю. Особливості навчання, виховання і розвитку дітей з ООП. *збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції 21-22 лютого 2024 р., с 535.*

4. Скрипнік, Н. (2022). Формування цінностей у дітей з особливими освітніми потребами. *Ціннісні орієнтири в сучасній освіті: теоретичний аналіз та практичний досвід*, 261.

5. Сич, М. А. "Формування моральної самосвідомості дитини з ооп в умовах спеціальної школи як складової її успішної соціальної інтеграції." *Рекомендовано до друку навчально-методичною радою ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» (Протокол № 5 від 27 листопада 2020 року) РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: 195.*

СЕКЦІЯ 4. КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Олена ДЕВДЕРА, здобувач вищої освіти
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент **Середа І.В.**

*ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти*

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний етап розвитку світової та вітчизняної освіти характеризується стійким вектором на розширення інклюзивного простору та інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище [3]. Як зазначають дослідники, спираючись на аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду, українська освітня система в процесі впровадження інклюзії стикається з низкою об'єктивних організаційно-методичних викликів [1].

Особливо гостро ці виклики актуалізуються під час організації психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями мовлення. Т. Ілляшенко зазначає, що специфіка навчання таких учнів вимагає безперервної підтримки, адаптації інструкцій та комунікативного контролю безпосередньо в освітньому середовищі [5]. Проте сучасна шкільна практика демонструє стійку проблему «кабінетної» ізольованості вчителя-логопеда: корекційно-розвиткова робота здебільшого залишається відокремленою від загальноосвітнього уроку. Водночас класні керівники та асистенти вчителів відчують критичний брак практичних навичок для здійснення своєчасної дидактичної адаптації навчального матеріалу та екологічного попередження та роботи з ситуативною мовленнєвою тривожністю учня.

Таким чином, у сучасній практиці інклюзивного навчання виникає фундаментальне протиріччя між нормативно задекларованим командним підходом до супроводу дитини з особливими освітніми потребами та реальною фрагментарністю роботи фахівців [4, 6]. Це обґрунтовує нагальну необхідність розробки нових дидактичних основ для формування їхньої спільної професійної компетентності та дієвої міждисциплінарної взаємодії.

Фундаментальною основою формування професійної компетентності фахівців інклюзивного закладу освіти є глибоке теоретичне осмислення сутності командного психолого-педагогічного супроводу. У контексті нашого дослідження супровід розглядається не як сукупність ізольованих корекційних чи освітніх послуг, а як складна, динамічна система міждисциплінарної взаємодії. Згідно з дослідженнями С. Миронової, командний підхід в інклюзії передбачає створення єдиного корекційно-розвиткового простору, у якому долається професійна розрізненість, а дії кожного члена команди синхронізуються задля досягнення спільно визначених цілей [6].

Як наголошує І. Дмитрієва, ефективна командна взаємодія фахівців базується на принципах паритетності, безперервного обміну діагностичною інформацією та солідарної відповідальності за результати індивідуального супроводу дитини [4]. У випадку навчання учнів із порушеннями мовлення це

означає, що вчитель-логопед, асистент вчителя, класний керівник та інші фахівці діють як єдиний механізм. У такій системі професійні компетенції одного спеціаліста (наприклад, знання логопедом механізмів мовленнєвого дефіциту) органічно трансформуються в практичні інструменти для іншого (наприклад, адаптація асистентом навчального тексту на уроці).

Надзвичайно важливим концептуальним аспектом теоретичної підготовки команди супроводу є зміна парадигми сприйняття самого порушення розвитку. Сучасна інклюзивна освіта вимагає від педагогів рішучого переходу від традиційної «медичної» моделі до соціально-педагогічної [1, 3]. Медична модель, яка тривалий час домінувала у вітчизняній практиці, фокусувала увагу переважно на «виправленні дефекту» (наприклад, механічній постановці звуків). Це неминуче призводило до штучної ізоляції дитини та закріплення так званої «кабінетної логопедії», коли результати корекції не переносилися у повсякденне спілкування учня.

Натомість соціально-педагогічна парадигма розглядає мовленнєве порушення через призму бар'єрів, які воно створює для активної участі дитини в житті шкільного колективу. Відповідно до концепції комплексного забезпечення соціалізації дітей з психофізичними порушеннями, обґрунтованої Ю. Бистровою, пріоритетним завданням команди стає забезпечення успішної соціальної та комунікативної інтеграції учня в середовище нормотипових однолітків [2]. У межах цього підходу корекція мовлення перестає бути самоціллю; вона стає життєво необхідним інструментом для налагодження повноцінної комунікації дитини, запобігання її вторинній соціальній депривації та забезпечення емоційно безпечного мікроклімату під час навчальної діяльності [2, 5].

З метою подолання виявлених суперечностей та практичної реалізації соціально-педагогічної парадигми інклюзії, нами було розроблено дидактичну модель формування професійної компетентності команди психолого-педагогічного супроводу дітей із мовленнєвими порушеннями. Особливість запропонованої моделі полягає в тому, що вона слугує не лише алгоритмом

супроводу учня, але і ефективним інструментом безперервного практичного навчання самих педагогів безпосередньо в освітньому процесі. Структурно модель складається з трьох логічно взаємопов'язаних етапів:

Перший етап - мотиваційно-пропедевтичний. Головною метою цього етапу є зміна професійних установок та подолання стереотипів щодо «ізолюваної» корекції. Завданням команди є формування взаємної емпатії та розуміння того, що складність мовленнєвого порушення вимагає солідарної відповідальності. На цьому етапі проводяться спільні проблемні семінари та комунікативні тренінги, де вчителі та асистенти усвідомлюють приховані когнітивні наслідки мовленнєвих порушень (зниження вербальної пам'яті, порушення уваги), а логопед усвідомлює специфіку роботи в умовах цілого класу. Це закладає фундамент довіри для подальшої міждисциплінарної роботи.

Другий етап - теоретико-методичний етап. Основним дидактичним інноваційним компонентом моделі є впровадження на цьому етапі концепції розподілу ролей «вчитель-логопед (стратег) – асистент вчителя (тактик)». Цей концепт чітко розмежовує зони відповідальності: логопед проводить діагностику, розробляє корекційні цілі та створює специфічні методичні рекомендації щодо адаптації матеріалу для конкретної дитини; асистент вчителя забезпечує реалізацію цих стратегій безпосередньо під час уроку та на перервах, здійснюючи дидактичний супровід та комунікативну фасилітацію. Ключовим завданням цього етапу є також подолання формалізму в документації: команда вчиться синхронізувати академічні цілі вчителя з корекційними цілями логопеда в єдиному плані Індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Третій етап - практико-діяльнісний. Цей етап спрямований на трансформацію теоретичних знань у стійкі практичні навички. Команда отримує конкретні прикладні інструменти (мікро-інструментарій) для щоденної роботи:

- дидактична адаптація навчального матеріалу: спільні практикуми, де асистенти (за вказівками логопеда) вчаться дробити складні багатокомпонентні інструкції з підручників та створювати мнемотаблиці.

- створення візуальних алгоритмів: розробка настільних карток-підказок (символи правильного дихання, артикуляційні пози), що дозволяє асистенту непомітно коригувати дитину на уроці, не привертаючи уваги класу.

- техніки безпечної «ехо-корекції»: навчання педагогів екологічно реагувати на мовленнєві помилки учня (підтвердження змісту висловлювання з непомітним виправленням форми), що зберігає комунікативну ініціативу дитини та запобігає виникненню страху публічної відповіді.

Таким чином, цілеспрямоване формування спільної професійної компетентності команди психолого-педагогічного супроводу виступає не просто організаційною вимогою, а ключовою умовою успішного подолання мовленнєвих, навчальних та комунікативних бар'єрів учня. Лише згуртована, дидактично озброєна та емоційно емпатійна команда фахівців здатна забезпечити дитині з порушеннями мовлення рівний доступ до якісної освіти та повноцінну соціальну інтеграцію в умовах інклюзивного класу.

Список використаних джерел:

1. Арендарук А. О. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 11–14.

2. Бистрова Ю. О. Модель комплексного забезпечення соціалізації дітей з психофізичними порушеннями в умовах експериментально-освітнього округу інклюзивного навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 290–293.

3. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець XX ст.). Науковий часопис НПУ імені М. П.

Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 18–22.

4. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. 2016. Вип. 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-ivkomandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-umovah-inkluzivnogo-navchannja.html> (дата звернення: 05.4.2025).

5. Ілляшенко Т. Д. Проблеми впровадження інклюзивного навчання і психолого-педагогічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку. Український вимір: Міжнародний збірник освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. 2021. Вип. 18. С. 179–184.

6. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011. № 14 (225), ч. 3. С. 108–112.

7. Середа І., Збишко Є. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 3 (62), т. 1. С. 140–144.

Юлія ЗАКІНА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: доктор педагогічних наук,

професор **Супрун М.О.**

ННПІ імені В.О. Сухомлинського НУК імені адмірала Макарова

кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Військовий стан у країні загострив проблеми у вищій освіті, зокрема організацію освітнього процесу в складних умовах. Це зумовлює потребу в оновленні підходів до підготовки майбутніх логопедів, зокрема через використання інноваційних технологій, перегляд змісту навчання та впровадження сучасних методів роботи та педагогічних підходів. Важливим є підвищення ефективності практичної підготовки та наближення її до реальних умов професійної діяльності.

Актуальність підготовки логопедів до роботи в умовах інклюзії зумовлена низкою чинників. По-перше, збільшенням кількості дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти, серед яких значну частку становлять діти з мовленнєвими порушеннями різного генезу. По-друге, необхідністю використання сучасних підходів і методів корекційно-розвиткової роботи, що відповідають індивідуальним потребам кожної дитини.

Дослідження І. Дичківської, В. Бондар, О. Дубасенюка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Пехоти, П. Саух присвячені загальним питанням інновацій у вищій освіті, сучасним формам і технологіям навчання та можливостям їх застосування на практиці. Науковці вважають, що впровадження інновацій пов'язане з удосконаленням традиційного навчання (його оновленням, оптимізацією, цифровізацією) і змінами у підходах до виховання студентів.

Питання впровадження інноваційних технологій до організації практичної підготовки майбутніх логопедів, у тому числі в умовах дистанційного навчання, досліджували науковці: О. Дудаш, О. Кас'яненко, І. Кучерак, Д. Литвиченко, Ю. Максимів, В. Поліщук, Т. Цегельник, С. Чупахіна. Зокрема, Н. Горопаха зосереджується на змісті інтерактивних методів, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутніх логопедів-дефектологів. О. Ільченко вивчала активні форми навчання для цієї категорії фахівців. Також проблеми професійної підготовки майбутніх

логопедів аналізували Л. Кашуба, О. Лабенко, О. Павлик, Н. Білоконна, О. Лисевич.

Науковці Т. Цегельник, В. Поліщук зазначають, що організація науково-дослідної та практичної діяльності майбутніх логопедів потребує забезпечення інтерактивності та діалогічності освітнього процесу, що можливо в умовах інтерактивного навчання [4].

Д. Литвиченко досліджує інноваційні підходи до організації практичної підготовки вчителів-логопедів у дистанційному форматі. Аналізує переваги та недоліки таких інноваційних технологій, як технологія перевернутого класу, а також онлайн-семінари, онлайн-зустрічі, дистанційні практичні заняття, віртуальні стимулятори, відеометод, відеотренінг, мультимедійні засоби (відеоуроки, анімації, інтерактивні презентації).

І. Кучерак підкреслює, що супервізія як сучасна та високоефективна технологія має значний потенціал у забезпеченні нової якості освітніх результатів під час реалізації практико-орієнтованого навчання майбутніх фахівців у сфері спеціальної освіти. Супервізія відкриває можливості для спостереження за проведенням корекційно-розвиткових занять, надання підтримки в побудові індивідуальної освітньої траєкторії дитини з психофізичними порушеннями, а також сприяє пошуку найефективніших рішень у конкретних ситуаціях.

Аналіз експериментальних даних, отриманих у працях А. Лякішевої, Ю. Максимів, Т. Потапчук, С. Чупахіної, підтвердив, що впровадження інноваційних технологій у процес підготовки логопедів, таких як супервізія, практикоорієнтоване навчання, арттерапевтичні методи, значно підвищує рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців [3]. У підготовці майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному середовищі в освітній процес було інтегровано дисципліни здоров'язбережувального та логопедичного спрямування, курси з розвитку професійних компетентностей, а також вибірковий курс «Логопедичний супровід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Під час підготовки студентів важливо їх активно залучати до практичної роботи в інклюзивних групах і класах. Завдяки цьому майбутні спеціалісти можуть не лише спостерігати за процесом, а й аналізувати його та брати участь у спільній роботі фахівців, які допомагають дітям з особливими освітніми потребами. Студенти можуть виконувати обов'язки асистента логопеда, тьютора (асистента дитини) та волонтера в інклюзивних закладах. Також вони долучаються до створення індивідуальних програм розвитку, організації корекційних занять, спостерігають за змінами в мовленні та поведінці дітей, ведуть записи своїх спостережень та аналізують ефективність власної роботи.

Сутність професійно-педагогічної підготовки логопеда до роботи в інклюзивному середовищі полягає у процесі професійного становлення особистості, спрямованому на формування професійно важливих якостей, засвоєння основ логопедичних знань і набуття практичних умінь роботи з особами з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Інноваційні технології для підготовки майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному середовищі – це сукупність сучасних методів, цифрових інструментів і педагогічних підходів, які забезпечують формування професійних компетентностей, необхідних для ефективної діагностики, корекції мовленнєвих порушень і взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони передбачають використання мультимедійних ресурсів, онлайн-платформ, симуляторів, інтерактивних програм і мобільних застосунків, що сприяють практичній підготовці, розвитку критичного мислення та готовності майбутніх фахівців працювати в умовах інклюзивної освіти.

Метою впровадження інноваційних технологій в освітній процес підготовки в закладі вищої освіти майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному середовищі є підвищення якості професійної підготовки фахівців, формування в них компетентностей для ефективної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, а також розвиток здатності застосовувати сучасні методи, засоби й технології в умовах інклюзії.

Використання мультимедійних засобів у навчанні сприяє підвищенню його якості, а також допомагає розвивати у студентів критичне мислення й уміння аналізувати інформацію. Поєднання традиційних знань із сучасними інноваційними підходами робить освітній процес не лише результативнішим, а й більш цікавим. Усе це позитивно впливає на професійну підготовку майбутніх логопедів.

Крім того, важливою складовою практичної підготовки є застосування сучасних інструментів для діагностики та корекції мовленнєвих порушень. Студенти можуть розвивати практичні вміння завдяки відеозв'язку, навчальним симуляторам, мобільним додаткам, інтерактивним іграм та іншим цифровим засобам. Це сприяє формуванню сучасного підходу до професійної діяльності й підвищує ефективність навчання.

Отже, використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх логопедів є необхідною умовою підвищення якості освіти, особливо в умовах інклюзивного навчання та обмежень, спричинених воєнним станом. Поєднання традиційних та інноваційних підходів сприяє формуванню професійних компетентностей, розвитку практичних умінь і готовності працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Список використаних джерел

1. Дудаш О., Кас'яненко О. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти України. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. С. 1-11.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи. Монографія / П. Ю. Саух; ред. П.Ю. Саух. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 319.
3. Максимів Ю., Чупахіна С. Особливості становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів-логопедів. *Освітній простір України*. 2018. № 13. С. 66–76. URL: <https://surl.li/yxmkqf>
4. Цегельник Т.М., Поліщук В.А. Професійна підготовка майбутніх логопедів у ЗВО України: актуальність оновлення та організації науково-

дослідної та практичної діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 178-181.

5. Чупахіна С., Потапчук Т., Лякішева А. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 1. 2022. С. 159-167.

Світлана БАЙОВА, здобувач вищої освіти

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент **Стельмах Н.В.**

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування дошкільної освіти в Україні, що ґрунтується на компетентнісному підході, актуалізує проблему формування в дитини здатності не лише набувати практичний досвід взаємодії з навколишнім світом, а й осмислювати, описувати та узагальнювати його засобами рідної мови. Ця здатність позначається поняттям «вербалізація» – процесом словесного оформлення перцептивних, емоційних і практичних вражень, набутих у безпосередньому контакті з об'єктами природи та довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади вербалізації закладено в працях Л.С. Виготського, який у дослідженні «Мислення і мовлення» [2] обґрунтував єдність мисленнєвих і мовленнєвих процесів; вагомий внесок у дошкільну лінгводидактику здійснили А.М. Богуш, Н.В. Гавриш та Т.М. Котик, розкривши у своєму підручнику [1] сутність

вербалізації в контексті ознайомлення дошкільників із довкіллям, а Н.В. Гавриш у монографії «Художнє слово і дитяче мовлення» [3] проаналізувала механізми переходу від ситуативного до контекстного мовлення; питання корекції мовленнєвих порушень системно висвітлено Ю.В. Рібцун, яка у програмно-методичному комплексі [4] довела опосередкований вплив фонетичних труднощів на вербалізацію, а в пізнішій публікації [5] розкрила психолінгвістичну специфіку породження висловлювання в дошкільників із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзії; методичні аспекти ознайомлення дітей із природою як засобу мовленнєвого розвитку висвітлено в посібнику Н.Ф. Яришевої [6], де природа постає потужним джерелом збагачення словника й формування логічних операцій.

Мета дослідження є теоретичне обґрунтування змісту й структури поняття «вербалізація» в контексті дошкільної лінгводидактики та розкриття потенціалу екологічного виховання як засобу розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «вербалізація» функціонує в кількох наукових дискурсах одночасно: лінгвістичному (переведення думки в мовленнєве висловлювання), психолінгвістичному (механізм породження мовлення) та лінгводидактичному (методичний прийом, спрямований на формування в дитини здатності словесно оформлювати власний досвід). У широкому значенні вербалізація – це процес переходу від довербального рівня психічної діяльності (образи, уявлення, емоції) до рівня мовленнєвого висловлювання [2].

У дошкільній лінгводидактиці, розробленій А.М. Богуш і Н.В. Гавриш [1], вербалізація розглядається передусім у контексті ознайомлення дітей із навколишнім світом: кожна пізнавальна ситуація є одночасно ситуацією мовленнєвого спілкування, в якій дитина повинна навчитися точно й повно описувати побачене, відчуте й зроблене. Автори виокремлюють ситуативне мовлення (безпосередньо прив'язане до дії) і контекстне мовлення (незалежне

від конкретної ситуації), акцентуючи увагу на необхідності поступового переходу від першого до другого вже в старшому дошкільному віці.

Із позицій психолінгвістики, закладної Л.С. Виготським [2], породження висловлювання – це складний багатоетапний процес, що включає мотивацію, внутрішнє програмування, лексичне наповнення, граматичне оформлення та артикулювання. Стосовно дошкільника цей процес набуває специфіки: внутрішнє мовлення ще недостатньо розвинене, а вербалізація відбувається переважно через пряму дію та її словесний коментар. Саме тому дослідно-практична діяльність із природними об'єктами є ідеальним контекстом для вербалізації [3].

На основі аналізу лінгводидактичних і психолінгвістичних праць [1; 2; 3] можна виокремити п'ять послідовних операцій вербалізації досвіду, доступних дошкільникові 5–6 років: номінація (назвати об'єкт або явище); атрибуція (описати ознаки об'єкта); акціональний опис (описати дію та зміни об'єкта); причиново-наслідкове пояснення (пояснити, чому відбулась зміна); узагальнення (сформулювати висновок). Ці операції відповідають п'яти рівням вербалізації, між якими існує чітка ієрархія – кожен наступний рівень вимагає більш розвинених мовленнєвих та мисленнєвих умінь. Важливо підкреслити, що вербалізація не є лінійним процесом – дитина може одночасно перебувати на різних рівнях стосовно різних об'єктів, що обумовлює необхідність формування природничого словника як передумови вербалізації екологічного досвіду.

Труднощі вербалізації в дітей із мовленнєвими порушеннями охоплюють три групи: лексичний дефіцит слів-ознак природи та причиново-наслідкової семантики, граматичну нездатність будувати складнопідрядні речення й комунікативну пасивність із тяжінням до однослівних відповідей [4; 5].

Екологічне виховання є самостійним і пріоритетним напрямом дошкільної освіти, спрямованим на формування природничо-екологічної компетентності, любові до природи та дбайливого ставлення до довкілля. Н.Ф. Яришева у своєму навчальному посібнику з методики ознайомлення дітей

із природою [6] наголошує, що природа постачає дитині нескінченний матеріал для спостереження, опису, порівняння та узагальнення, а отже – для вербалізації.

Висновки. Вербалізація – це когнітивно-мовленнєвий процес переходу від практичного досвіду до словесного оформлення, що охоплює п'ять операцій: від номінації до узагальнення. Старший дошкільний вік є сенситивним для формування вищих рівнів вербалізації завдяки розвитку логічного мислення й контекстного мовлення. Діти з мовленнєвими порушеннями зазнають системних труднощів вербалізації через лексичний дефіцит та знижену мовленнєву ініціативу, однак ці труднощі піддаються корекції за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Котик Т. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
2. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Психологічне дослідження / пер. з рос. Київ : Основи, 1996. 414 с.
3. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Київ : Шкільний світ, 2005. 128 с.
4. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284 с.
5. Рібцун Ю. В. Навчально-виховний процес у групах для дітей з особливими освітніми потребами: психолінгвістичний аспект. Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. Вип. 4 (67). С. 244–251.
6. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1993. 255 с.